



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**BACHARELADO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS APLICADAS ÀS**  
**NEGOCIAÇÕES INTERNACIONAIS**

**PEDRO PAULO NUNES DA SILVA**

**LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DAS**  
**DISCIPLINAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA FINS DE NEGÓCIOS NO**  
**BACHARELADO EM LEA-NI DA UFPB**

**João Pessoa**

**2017**

PEDRO PAULO NUNES DA SILVA

**LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DAS  
DISCIPLINAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA FINS DE NEGÓCIOS NO  
BACHARELADO EM LEA-NI DA UFPB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de bacharel em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Ferreira Fraga

**João Pessoa**

**2017**

Universidade Federal da Paraíba  
Pró-Reitoria de Graduação  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
Departamento de Mediações Interculturais  
Curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Trabalho de Conclusão de Curso

**Línguas para fins específicos: uma análise da construção das disciplinas de línguas estrangeiras para fins de negócios no bacharelado em LEA-NI da UFPB**

Elaborado por

**Pedro Paulo Nunes da Silva**

Como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Bacharel em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais.**

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Kátia Ferreira Fraga – Orientadora – UFPB

---

Profa. Dra. Mariana Pérez Gonçalves da Silva – Banca Examinadora – UFPB

---

Profa. Ms. Silvia Renata Ribeiro – Banca Examinadora – UFPB

João Pessoa, 29 de maio de 2017.

*A los que se aventuraron en una nueva tierra  
Y descubrieron el nuevo y valiente mundo de EFE.*

*À ceux qui se sont aventurés dans une nouvelle terre  
Et qui ont découvert le nouveau et courageux monde de FOS.*

*To those who ventured into a new land  
And discovered the brave new world of ESP.*

*Àqueles que se aventuraram em um nova terra  
E descobriram o novo e bravo mundo de LinFE.*

Parafraseando Hutchinson e Waters (1987)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, pois ainda que eu não o possa ver, creio que, pela linguagem, foi possível criar todo o universo.

Agradeço aos meus pais, Paulo Cesar e Maria José, por serem meus maiores patrocinadores em tudo o que eu possa fazer, em especial esta graduação.

Agradeço aos meus irmãos, Paula, Patricia, João e Priscila, por serem a “banca examinadora” da minha vida, ouvir suas críticas me constrói todo os dias.

Agradeço a todos os meus amigos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção deste trabalho e para minha formação pessoal e profissional.

Agradeço, de modo especial, à minha orientadora, Dra. Kátia Ferreira Fraga, a quem chamo de mãe-acadêmica, porque, assim como citam Hutchinson e Waters (1987), foi na terra chamada LinFE (quicá FOS) que eu nasci. Obrigado por tanto carinho e orientações ao longo deste curso. Sentirei saudades em todos os meus trabalhos acadêmicos em que não estiver presente.

Agradeço, de modo igualmente especial, à minha primeira professora no LEA-NI, Dra. Mariana Pérez. Com tanta gentileza e profissionalismo, conquistou-me em suas aulas de inglês. Obrigado por ensinar-me a ser um professor sem nem mesmo perceber.

Agradeço, de igual maneira, à professora Ms. Silvia Renata Ribeiro que, por meio do contato dentro e fora da sala de aula, possibilitou a construção da identidade cultural de um latino-americano. Obrigado por também impulsionar-me a ir buscar conhecimentos através da língua e da cultura dos países hispanófonos.

Agradeço a todos os professores do LEA-NI que me formaram academicamente ao longo destes quatro anos de curso. Em especial, aos professores que se seguem: Alyanne Chacon, Ana Carolina Bastos, Ana Cristina Cardoso, Claudia Caminha Rodrigues, Luciane Leipnitz, Marcelo Rangel, Roberto Satur e Rodrigo Lima-Lopes.

Agradeço também a todos os outros professores de outros departamentos com quem tive aula. Todos contribuíram para minha formação pessoal e profissional ao longo destes anos.

Agradeço aos participantes desta pesquisa (professores e alunos). Sem vocês, o desenvolvimento deste trabalho ficaria comprometido.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

## FOLHA DE IDENTIFICAÇÃO

<b>Instituição</b>	<b>UFPB – Universidade Federal da Paraíba</b> <b>Endereço:</b> Cidade Universitária – João Pessoa – PB – Brasil – CEP: 58051-900 – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – Campus I, Conjunto Humanístico – Bloco IV, Cidade Universitária – João Pessoa – PB – Brasil – CEP: 58059-900
<b>Dirigentes</b>	<b>Reitoria</b> Reitora: Profa. Dra. Margareth de Fátima Formiga Melo Diniz Vice-Reitora: Profa. Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira Pró-Reitora de Graduação: Profa. Arianne Norma Menezes de Sá <b>Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes</b> Diretora: Profa. Mônica Nóbrega Vice-Diretor: Prof. Rodrigo Freire de Carvalho <b>Departamento de Mediações Interculturais</b> Chefe: Profa. Dra. Alyanne de Freitas Chacon Vice-Chefe: Profa. Ms. Cláudia Caminha Lopes Rodrigues <b>Curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais</b> Coordenador: Prof. Ms. Roberto Vilmar Satur Vice-Coordenador: Prof. Dr. Marcelo Vanderley Miranda Sá Rangel
<b>Trabalho de Conclusão de Curso</b>	<b>Título:</b> Línguas para fins específicos: uma análise da construção dos cursos de línguas estrangeiras para fins de negócios no bacharelado em LEA-NI da UFPB <b>Vínculo:</b> Disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso Professor Responsável: Prof. Ms. Roberto Vilmar Satur
<b>Execução</b>	<b>Orientadora:</b> Profa. Dra. Kátia Ferreira Fraga <b>Aluno:</b> Pedro Paulo Nunes da Silva

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>19</b>
2.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS .....	19
2.2. DEFINIÇÃO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS (LinFE) .....	20
2.3. HISTÓRICO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS .....	21
2.3.1. Histórico inicial de LinFE no mundo .....	21
2.3.2. Histórico inicial de LinFE no Brasil .....	24
2.3.2.1. Histórico inicial de LinFE na UFPB .....	27
2.4. CARACTERÍSTICAS DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS .....	27
2.4.1. Características da construção de cursos em LinFE.....	30
2.4.1.1. Análise de necessidades .....	31
2.4.1.2. Design de curso .....	33
2.4.2. Características linguísticas e interculturais em LinFE.....	34
2.4.2.1. Habilidades linguístico-comunicativas em LinFE .....	35
2.4.2.2. Gramática e vocabulário em LinFE.....	38
2.4.2.3. Interculturalidade em LinFE .....	39
2.4.3. Características dos participantes em LinFE.....	41
2.4.3.1. Perfil do docente em LinFE: professor ou profissional?.....	43
2.4.3.2. Perfil do discente em LinFE: aluno ou cliente? .....	45
2.5. ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS PARA FINS DE NEGÓCIOS .....	45
2.5.1. Línguas para fins profissionais: línguas para fins de negócios.....	46
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>50</b>
3.1. NATUREZA DA PESQUISA .....	50
3.1.1. Quanto aos fins .....	50
3.1.2. Quanto aos meios.....	51
3.2. CONTEXTO DA PESQUISA E SELEÇÃO DE SUJEITOS .....	52
3.2.1. A universidade (UFPB), o centro (CCHLA) e o departamento (DMI) .....	52
3.2.2. O bacharelado em LEA-NI.....	53
3.2.3. Negociação, negociador internacional e o LEA-NI.....	54
3.2.4. Informantes da pesquisa .....	56
3.2.4.1. Os professores .....	57

3.2.4.2. Os alunos .....	58
3.3. MÉTODO DA COLETA DE DADOS .....	59
3.4. TRATAMENTO DE DADOS .....	60
<b>4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>61</b>
4.1. ANÁLISE DAS NECESSIDADES EM LÍNGUAS PARA FINS DE NEGÓCIOS.....	61
4.1.1. Características gerais dos alunos .....	61
4.1.2. Necessidades, desejos e faltas dos alunos no LEA-NI .....	62
4.2. ESTRUTURAÇÃO DOS CURSOS DE LÍNGUAS PARA FINS DE NEGÓCIOS NO LEA-NI .....	71
4.2.1. Da formação e atuação profissional.....	72
4.2.2. Da realização da análise de necessidades no LEA-NI.....	73
4.2.3. Do papel das habilidades linguísticas em LinFE .....	74
4.2.4. Do papel da gramática e dos aspectos socioculturais em LinFE .....	79
4.2.5. Dos certificados de proficiência em língua estrangeira para negócios.....	82
4.2.6. Do material didático adotado .....	84
4.2.7. Da construção de materiais autorais e utilização de materiais autênticos .....	85
4.2.8. Do questionamento sobre as aulas para fins gerais e sua metodologia .....	87
4.2.9. Da disposição de outros questionamentos importantes .....	88
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>104</b>



## **LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1:</b> Período e idade dos alunos informantes .....	58
<b>Tabela 2:</b> Nacionalidade e sexo dos alunos informantes.....	59

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Diferenças e semelhanças entre línguas para fins gerais e LinFE (adaptado de MANGIANTE e PARPETTE, 2004, p. 154) .....	28
<b>Quadro 2:</b> Definição de necessidades, desejos e faltas (adaptado de HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 58) .....	32
<b>Quadro 3:</b> Competências do utilizador/aprendiz em língua estrangeira (adaptado de CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p.81).....	35
<b>Quadro 4:</b> Provável relação professor-aluno em LinFE (adaptado de DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998, p. 189).....	42
<b>Quadro 5:</b> Multifaces do profissional de LinFE (adaptado de DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998).....	44
<b>Quadro 6:</b> Características do ensino-aprendizagem de línguas para fins de negócios (adaptado de DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998; MERCELOT, 2006 e SÁNCHEZ, 2009) .....	48
<b>Quadro 7:</b> Professores com atuação especial no LEA-NI da UFPB .....	57
<b>Quadro 8:</b> Configuração dos informantes da pesquisa com relação aos professores.....	57

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Etapas no processo de LinFE: teoria (traduzido de DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998, p. 121).....	31
<b>Figura 2:</b> Etapas no processo de LinFE: realidade (traduzido de DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998, p. 121).....	31
<b>Figura 3:</b> Necessidades em línguas para fins de negócios .....	62
<b>Figura 4:</b> Utilização das línguas para fins de negócios .....	63
<b>Figura 5:</b> Áreas de atuação estudadas/utilizadas pelo negociador internacional .....	64
<b>Figura 6:</b> Com quem as línguas para fins de negócios serão utilizadas .....	65
<b>Figura 7:</b> Local de uso das línguas para fins de negócios .....	66
<b>Figura 8:</b> Nível de competência na língua espanhola segundo o CECR.....	67
<b>Figura 9:</b> Conhecimento sociopolítico e cultural dos países hispanófonos.....	67
<b>Figura 10:</b> Nível de competência na língua francesa segundo o CECR.....	68
<b>Figura 11:</b> Conhecimento sociopolítico e cultural dos países francófonos .....	68
<b>Figura 12:</b> Nível de competência na língua inglesa segundo o CECR.....	69
<b>Figura 13:</b> Conhecimento sociopolítico e cultural dos países anglófonos .....	69
<b>Figura 14:</b> A importância em estudar línguas para fins de negócios .....	70
<b>Figura 15:</b> Desejos com relação ao estudo de línguas para fins de negócios.....	70

## LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Professores de Ensino Superior

CCHLA – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

CECR – *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DMI – Departamento de Mediações Interculturais

EFE – *Español con Fines Específicos* ou Espanhol para Fins Específicos

ELT – *English Language Teaching*

ESP – *English for Specific Purposes*

FLE – *Français Langue Étrangère* ou Francês como Língua Estrangeira

FOS – *Français sur Objectif(s) Spécifique(s)*

IFE – Inglês para Fins Específicos ou Inglês Instrumental

LEA-NI – Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais

LinFE – Línguas para Fins Específicos

ODA – *Overseas Development Administration*

P.E. – Professor de Espanhol

P.F. – Professor de Francês

P.I. – Professor de Inglês

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

## RESUMO

O ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos (LinFE) é uma área do ensino de línguas estrangeiras com demanda crescente ao longo dos anos. Nesta abordagem de ensino, é inevitável a execução de etapas inerentes a ela, como por exemplo, a análise de necessidades dos alunos e, conseqüentemente, a elaboração do curso direcionada didaticamente para a situação-alvo (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998; MANGIANTE e PARPETTE, 2004; SÁNCHEZ, 2009; entre outros). A análise de necessidades identifica quais os desejos, faltas e necessidades presentes de forma objetiva e subjetiva nos aprendizes (HUTCHINSON e WATERS, 1987; MOURLHON-DALLIES, 2008). À vista disso, essa análise contribui para o professor/profissional de LinFE (SWALES, 1985) na elaboração do curso, sendo este capaz de discernir como e quais competências linguístico-comunicativas devem ser abordadas, além de levar em consideração aspectos sociais e interculturais da situação-alvo (BELTRÁN, 2004; CARRAS et al, 2007; MERCELOT, 2006). Após a realização de tais etapas, o ensino-aprendizagem de LinFE terá características próprias, ofertando cursos diferenciados e demandados por públicos específicos. Este trabalho pretende identificar como são estruturadas as disciplinas de línguas estrangeiras para fins de negócios no bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA-NI) da UFPB, a fim de que o aluno possa se tornar apto a atuar como negociador multilíngue. Há que se ter em vista que esse curso responde a uma demanda do mercado de trabalho globalizado que requer um profissional com tais características. Por isso, apresenta-se: uma discussão teórica fundamentada em autores consagrados na área de LinFE nos três idiomas analisados; realiza-se uma análise geral de necessidades dos aprendizes com matrículas ativas dessa graduação no semestre letivo de 2016.2; e averigua-se a estruturação de cursos de línguas para fins de negócios, entre os anos de 2012 a 2016, o qual corresponde a atuação de todos os professores entrevistados. Por meio dos dados, conclui-se que a elaboração das disciplinas de línguas aplicadas aos negócios segue os padrões vistos em LinFE e atende às necessidades dos alunos na situação-alvo.

**Palavras-chave:** línguas para fins específicos, línguas para fins de negócios, LEA-NI.

## ABSTRACT

The teaching-learning process of languages for specific purposes (LSP) is an area of foreign language teaching with an increasing demand over the years. In this approach, it is inevitable to carry out some steps, such as, the needs analysis and, consequently, the course design didactically directed to the target situation (DUDLEY-EVANS and ST. JOHN, 1998; MANGIANTE and PARPETTE, 2004; SÁNCHEZ, 2009; and others). The needs analysis identifies the wants, needs and lacks present, in the students, in both objective and subjective ways (HUTCHINSON and WATERS, 1987; MOURLHON-DALLIES, 2008). Therefore, this needs analysis contributes to the LSP practitioner (SWALES, 1985) during the course design, being able to discern how and what linguistic-communicative skills should be approached, besides taking into account social and intercultural aspects of the target situation (BELTRÁN, 2004; CARRAS et al, 2007; MERCELOT, 2006). Following these steps, the teaching-learning process of LSP will have its own characteristics, offering differentiated courses which specific audiences demand. This paper aims to identify how the languages for business purposes disciplines are structured in the Bachelor's Degree of Foreign Languages Applied to International Negotiations (LEA-NI) at UFPB, in order the students may be able to act as multilingual negotiators. One must keep in mind that this Bachelor's Degree responds to a demand of the globalized labor market that requires a professional with such characteristics. Hence, this work presents a theoretical discussion based on notable authors in the area of LSP throughout the three languages analyzed. It also carries out a general needs analysis of the learners enrolled in that Bachelor's Degree in the school semester of 2016.2. In addition, it verifies the structuring of languages for business purposes disciplines, between the years 2012 and 2016, which corresponds to the performance of all professors interviewed. The data surveys ratify that the preparation of those disciplines follows the standards seen in LSP and meets the students' needs in the target situation.

**Keywords:** languages for specific purposes, languages for business purposes, LEA-NI.

## 1. INTRODUÇÃO

As atividades de qualquer natureza que se desenvolvam hoje ao redor do mundo serão inevitavelmente modificadas pela globalização e estarão estritamente relacionadas a ela. Esse fenômeno remodela todas as atividades que sempre foram feitas ao longo dos séculos pelos seres humanos, porém, na atualidade, o homem ao agir deve (re)pensá-las de uma maneira totalmente distinta e de forma que acompanhe o que o contexto exige que elas sejam. Esse pensamento entra em consonância com que o então presidente Mikhail Gorbachev, da extinta União Soviética, declarou sobre o paradigma da globalização: “São necessários novos pensamentos para as velhas atividades” (RHINESMITH, 1993 apud MARTINELLI, VENTURA e MACHADO, 2012, p.17).

Além disso, a sociedade de hoje é chamada de “aldeia global” por alguns estudiosos, explicada por Ianni (1999, p. 119) como “a noção de aldeia global é bem uma expressão da globalidade das ideias, padrões e valores socioculturais, imaginários”. Em vista disso, a globalização traz novos desafios e novas perspectivas para essa comunidade global, principalmente no que concerne aos aspectos de todo tipo de comunicação, uma vez que o homem é um ser interacional.

Ianni (1999, p. 119) cita que nos dias atuais “os meios de comunicação adquirem maiores recursos [e] rompem ou ultrapassam fronteiras, culturas, idiomas, religiões, regimes políticos, diversidades e desigualdades socioeconômicas e hierarquias raciais, de sexo e idade”. Consequentemente, entende-se que a comunicação na globalização transcende todos os possíveis obstáculos encontrados até atingir o seu objetivo final.

Assim sendo, não somente as atividades humanas em geral são reestruturadas, mas também as profissões e o perfil do trabalhador devem atender a essa nova demanda (BELTRÁN, 2004). Por isso, novos cursos nascem nas universidades, faculdades e escolas técnicas no Brasil, a fim de preencher áreas no mercado de trabalho que antes não eram consideradas, porque não demandavam um grande número de trabalhadores ou por simplesmente não existirem.

Neste contexto, o mercado globalizado de hoje requer um profissional capaz de atuar em vários contextos de forma flexível e fluida, sem ter a necessidade de um longo prazo de tempo para adaptação para a realização de uma tarefa, além de ser um comunicador em línguas estrangeiras (LONG, 2003) – sendo o inglês essencial por ser considerada a língua franca de hoje (SÁNCHEZ, 2009) – e um trabalhador capaz de compreender a interculturalidade presente no século XXI.

À vista disto, no ano de 2009, a Universidade Federal da Paraíba, de agora em diante UFPB, começa a ofertar vagas por meio de processo seletivo para o curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais, doravante LEA-NI.

O LEA-NI na UFPB propõe o estudo de três línguas estrangeiras, além da utilização da língua portuguesa durante todo o curso como língua oficial na grade curricular deste bacharelado. Os três idiomas são as línguas espanhola, francesa e inglesa.

As três línguas detêm relevância no contexto da formação de tais alunos, pois há que se ter em vista a importância econômica, sociopolítica e cultural que elas carregam consigo. Por exemplo, o inglês é a língua franca de hoje, falada em órgãos governamentais ou não nos mais diversos âmbitos possíveis, seja internacional, regional ou até mesmo nacional. Por consequência, basta em uma negociação ninguém falar a mesma língua, que muito provavelmente o inglês será o idioma a ser utilizado como meio de comunicação.

Com relação ao espanhol, pode-se tomar como um simples exemplo o fator geográfico, pois o Brasil está na América Latina e é um dos poucos países que não fala espanhol como língua oficial em toda a América do Sul. Advindo disto, surgem acordos e leis para a promoção do ensino da língua espanhola em território nacional, em especial, após o Brasil tornar-se um dos membros mais importantes de um bloco regional na América Latina, o Mercosul.

O francês, por sua vez, obtém importância por ser considerado a língua da diplomacia e das negociações ocorridas em organizações internacionais governamentais que o adotam como idioma oficial. Inclusive o órgão responsável para formação de novos diplomatas brasileiros, o Instituto Rio Branco, mostra claramente este posicionamento ao exigir dos seus candidatos a proficiência na língua francesa em prova objetiva.

Ao considerar o estudo de línguas estrangeiras associado à instrução de competências e saberes, a graduação em LEA-NI da UFPB propõe o ensino de línguas estrangeiras para fins específicos nas áreas jurídica, do turismo e dos negócios.

O ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos propõe o ensino de uma língua estrangeira com o intuito advindo basicamente da resposta a uma pergunta que os autores Hutchinson e Waters (1987, p. 19) afirmam ser a fundação desta abordagem: “Por que este aprendiz necessita aprender uma língua estrangeira?”<sup>1</sup> (Tradução nossa).

Da minha participação como aluno em um projeto de extensão intitulado “Francês para Fins Específicos e a Plataforma Spiral: portas abertas para a mobilidade estudantil”, tive meu

---

<sup>1</sup> “Why does this learner need to learn a foreign language?” (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 19).



primeiro contato com línguas para fins específicos, mais especificamente na área que aborda línguas para fins acadêmicos/universitários.

Contudo, por causa dos meus estudos em línguas para fins de negócios na graduação, entendi ser melhor abordar este campo profícuo em línguas para fins específicos, assim como afirmam alguns autores da área (DUDLEY-EVANS E ST. JOHN, 1998; SÁNCHEZ, 2009, entre outros).

Tudo isto posto, pretendo responder o seguinte questionamento: como são estruturados os cursos de línguas estrangeiras para fins de negócios no bacharelado em LEA-NI da UFPB, a fim de que o aluno possa se tornar apto a atuar como negociador multilíngue?

Para isso, analiso a estruturação das disciplinas em línguas estrangeiras (espanhol, francês e inglês) que se utilizam da abordagem do ensino de línguas para fins específicos na área dos negócios. Essa análise ocorre por meio dos questionários aplicados junto aos professores no ano de 2017, porém com atuação em diversos momentos desde a criação do bacharelado, alcançado anos variados entre 2012 e 2016.

O ensino-aprendizagem em Línguas para Fins Específicos na área dos negócios é a chave para esse profissional ser capaz de atuar como comunicador e negociador habilidoso nas línguas estrangeiras estudadas; além de apto a atuar em contextos interculturais diversos das negociações (*savoir-faire interculturel*) e conhecedor de saberes que o mundo oferece (*savoir socioculturelle*).

Este estudo, portanto, é uma análise da organização de tais cursos por meio de questionários estruturados tanto para os professores que lecionam/lecionaram a disciplina Espanhol/Francês/Inglês para Negócios. Esta pesquisa também leva em consideração a análise de necessidades dos alunos com seus estudos em andamento nessa graduação no ano de 2017.

Algumas hipóteses podem ser esboçadas no começo deste trabalho: i) a análise de necessidades dos alunos como futuros negociadores é realizada por meio dos professores através de questionários e/ou conhecimento prévio, e/ou por observação dos docentes que atuam nas disciplinas; ii) as aulas compreendem, além das quatro habilidades clássicas no ensino de línguas (compreensões oral e escrita, e produções oral e escrita), uma postura didática a inserir o aluno no mundo das negociações internacionais, caracterizando-se línguas para fins de negócios; iii) a sala de aula torna-se um ambiente contextualizador do mundo das negociações internacionais onde alunos e professores interagem de forma a preparar os estudantes como futuros negociadores nas diversas situações profissionais às quais poderão ser submetidos.

Portanto, pretendo colaborar com as pesquisas já desenvolvidas na área da Linguística Aplicada concernente à atuação no ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos. Os estudos em Linguística Aplicada podem estar ligados a diferentes áreas do conhecimento humano, neste trabalho tem-se a intenção em colaborar especificamente com o ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos para futuros negociadores.

Além disso, o trabalho também contribui para o bacharelado em LEA-NI no Brasil, e mais especificamente na UFPB, pois é uma pesquisa que mostra a realidade e a construção continua de um curso novo com presença em poucas instituições de ensino superior no país<sup>2</sup>.

Como dito, este estudo tem por objetivo geral analisar a formação e a estrutura dos cursos de línguas estrangeiras para fins de negócios no bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais da Universidade Federal da Paraíba. Por sua vez, os objetivos específicos são: fazer um levantamento e uma análise das necessidades em línguas para fins de negócios dos alunos no LEA-NI; obter uma visão geral da estrutura didática dos cursos de línguas estrangeiras para fins de negócios neste bacharelado através de questionários aos professores; e avaliar essa estrutura mencionada e seus possíveis efeitos sobre os futuros negociadores.

O presente trabalho é composto por 5 capítulos. O primeiro capítulo é a introdução aqui apresentada. O segundo capítulo é composto pelo referencial teórico que permeia o Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos. No capítulo 3, apresento a metodologia que adoto para execução deste trabalho. No capítulo 4, exponho a análise e discussão dos resultados obtidos dos questionários aplicados junto aos professores de LinFE do curso em LEA-NI, além do levantamento de dados feito com os alunos de todos os períodos deste curso no semestre 2016.2 da UFPB. No capítulo 5, descrevo as minhas considerações finais a respeito desta pesquisa sobre línguas para fins de negócios.

---

<sup>2</sup> Até o ano de 2017, apenas três instituições de ensino superior brasileiras acolhiam o bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais, a saber, a Universidade Estadual de Santa Cruz, na Bahia; a Universidade Federal da Paraíba, na Paraíba; e o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, no Rio de Janeiro. Embora, a Universidade de Brasília ofereça um curso em Línguas Estrangeiras Aplicadas, este tem um foco diferenciado, pois concentrar-se no Multilinguismo e na Sociedade da Informação.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1. Considerações iniciais sobre Línguas para Fins Específicos

Neste trabalho, o termo Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos terá LinFE<sup>3</sup> como sua abreviatura correspondente.

O Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos abrange todas as línguas estrangeiras que possam se utilizar desta abordagem, tomo como exemplo para ilustrar o caso da língua inglesa, a qual Dudley-Evans e St. John (1998, p. 2) afirmam que “IFE [inglês para fins específicos] é parte de um movimento mais geral de ensino de *Língua* para Fins Específicos (LinFE). LinFE centrou-se no ensino de línguas como o francês e o alemão para fins específicos, bem como o inglês”<sup>4</sup> (tradução nossa, grifo do autor).

Ainda sobre LinFE, Dudley-Evans e St. John (1998, p. 2) afirmam que as diversas línguas tratam esta abordagem de ensino quase sempre sob a mesma perspectiva, embora possam ocorrer algumas divergências no trato: “Em muitas situações, as abordagens utilizadas [em outras línguas] são muito semelhantes às utilizadas em IFE. Alguns, entretanto, colocam uma ênfase muito maior na aprendizagem do vocabulário”<sup>5</sup> (tradução nossa)<sup>6</sup>.

Assim sendo, o termo LinFE será empregado como tradução direta de termos gerais mesmo contendo explicitamente um idioma em específico em sua nomenclatura – tal como *English for Specific Purposes* (ESP). Deste modo, aquele termo geral (LinFE) substituirá, por exemplo, este termo geral com uma língua específica (ESP). LinFE poderá ser aplicado igualmente, sempre na medida do possível, nas outras línguas analisadas neste trabalho. Desta maneira, *Español con Fines Específicos* (EFE), *Français sur Objectifs Spécifiques* (FOS), *English for Specific Purposes* (ESP) – e suas subcategorias – serão todos identificados em

<sup>3</sup> Embora possam haver múltiplas formas de denominar a mesma abordagem e, consequentemente, sua abreviação, eu adoto a sigla cunhada pela Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos quando da realização da palestra de abertura do II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos, ocorrido em setembro de 2012, em São Paulo (ROSSINI e BELMONTE, 2015, p. 349).

<sup>4</sup> “ESP [English for Specific Purposes] is part of a more general movement of teaching *Language* for Specific Purposes (LSP). LSP has focused on the teaching of languages such as French and German for specific purposes, as well as English” (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998, p. 2, grifo do autor).

<sup>5</sup> Ainda há muitos que tratam a Abordagem Instrumental sob os mesmos aspectos que Ramos (2008) cita como sendo mitos que se consagraram na história de LinFE no Brasil. Dentre eles, está o mito da única habilidade em sala de aula, a compreensão escrita, e, por consequência, a aquisição de vocabulário técnico. Este tema, entretanto, tratarei melhor na seção 2.3.2 deste trabalho.

<sup>6</sup> “In many situations the approaches used [in other languages] are very similar to those used in ESP; some, however, place a much greater emphasis on the learning of vocabulary” (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998, p. 2).

língua portuguesa, nesta pesquisa, como Línguas para Fins Específicos (LinFE) – e suas subcategorias seguirão a mesma nomenclatura lógica.

Tal decisão parte do princípio de que LinFE subdivide-se nas mais diversas línguas estrangeiras possíveis e que seus estudos – embora na nomenclatura contenha a língua materna do autor ou oficial do seu trabalho – tratam sobre as questões gerais desta abordagem de ensino (HOLTZER, 2004), e não somente com relação às questões linguístico-culturais específicas de um dado idioma. Para ilustrar tal declaração, pode-se ter o caso do ESP o qual não é somente sobre a língua inglesa em si, logo lições preciosas podem ser extraídas de autores anglófonos, sempre que possível, para as mais diversas línguas que venham a se utilizar dos processos de ensino-aprendizagem de LinFE. Guimarães (2014), ao se deparar com tais questões de “domínio conceitual” em línguas estrangeiras e vernácula, expõe:

Para estabelecer na literatura o ensino de línguas em contexto e/ou situação específica, é possível perceber, em diversas publicações, o emprego de múltiplos termos que em princípio parecem referir-se ao mesmo domínio conceitual: línguas para fins específicos (ELFE), para/com propósitos/finalidades específicas e mais recentemente o termo línguas para fins específicos (LinFE). Em inglês utiliza-se ESP (*English for Specific Purposes*) por ter sido a língua inglesa o primeiro idioma estudado para fins específicos, porém atualmente tem se utilizado o termo *Language for Specific Purposes* (LSP) englobando qualquer língua-alvo. Em espanhol utiliza-se *enseñanza de lenguas para fines específicos* (ELFE) e suas variantes (com/para propósitos específicos) além de *lenguas de especialidade/especializada* (grifo do autor).

Vale ressaltar que há questões culturais presentes no ensino-aprendizagem de LinFE, traços que somente uma língua e sua comunidade pode levar consigo (BELTRÁN, 2004). À vista disso, o que se pode generalizar entre os idiomas é a abordagem para fins específicos, porém jamais dizer que a mesma cultura que permeia em uma língua, contém em outra, e vice-versa, dada a unicidade de cada idioma/cultura. Por consequência, esta suposta visão universalista deste trabalho leva em consideração as diferenças e as semelhanças de cada categoria e subcategoria em LinFE, cujas características serão melhor analisadas nas próximas seções deste estudo.

## 2.2. Definição de Línguas para Fins Específicos (LinFE)

Para reafirmar as considerações iniciais a respeito do conceito de LinFE, apresento a definição desta abordagem por meio de três teóricos de cada idioma analisado nesta pesquisa: Zúñiga (2006) a respeito do *Español con Fines Específicos*, Hutchinson e Waters (1987) sobre

*English for Specific Purposes* e uma definição do *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003) sobre *Français sur Objectifs Spécifiques*.

O ensino-aprendizagem de *Español con Fines Específicos* (EFE) ou espanhol para fins específicos é programado levando em consideração a análise e observação das necessidades dos alunos, a fim de estabelecer os conteúdos a serem lecionados, a metodologia a ser utilizada e os objetivos que se desejam alcançar (ZÚÑIGA, 2006).

Por sua vez, *English for Specific Purposes* (ESP) ou inglês para fins específicos, segundo Hutchinson e Waters (1987), é uma abordagem de ensino de língua na qual todas as decisões de conteúdo e método são baseadas nas razões de aprendizagem dos alunos, não sendo um tipo de língua, metodologia ou um material didático em particular.

O *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003 apud MOURLHON-DALLIES, 2008, p. 49), por sua vez, define que “*Français sur Objectifs Spécifiques* (FOS) nasceu do cuidado de adaptar o ensino de FLE para adultos que pretendam adquirir ou melhorar as habilidades em francês para uma atividade profissional ou acadêmica”<sup>7</sup> (tradução nossa).

Concluo com isto, que a definição de LinFE que apresento nesta pesquisa é corroborada com o que é citado até aqui: todas as definições apresentadas acima fazem parte do mesmo domínio conceitual, ainda que presentes nas línguas francesa (FOS), espanhola (EFE) e inglesa (ESP) sob nomenclaturas distintas.

## **2.3. Histórico de Línguas para Fins Específicos**

Levando em consideração o que foi tratado anteriormente, cito alguns fatos históricos do Ensino-Aprendizagem de LinFE no mundo a partir do ensino de línguas estrangeiras analisadas nesta pesquisa, a saber, espanhol, francês e inglês. Posteriormente, levanto os dados históricos de LinFE em território brasileiro e encerro com um foco em particular na instituição que acolhe ou acolheu todos os participantes deste trabalho, a UFPB.

### **2.3.1. Histórico inicial de LinFE no mundo**

---

<sup>7</sup> “Le français sur objectifs spécifiques (FOS) est né du souci d’adapter l’enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures” (DICTIONNAIRE DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET SECONDE, 2003 apud MOURLHON-DALLIES, 2008, p. 49)

Dudley-Evans e St. John (1998), a respeito do nascimento do ensino-aprendizagem de LinFE, citam que alguns acreditam ter seu surgimento no tempo dos impérios romano e grego. Para Sánchez Pérez (1992 apud BELTRÁN, 2004), há registro de LinFE em épocas anteriores, tais como entre os sumérios e egípcios. Porém, com exemplos mais concretos podem-se citar os “*manières de langage*, que eram manuscritos redigidos na Inglaterra entre 1396 e 1415, direcionados ao ensino e aprendizagem do francês e do inglês (para viajantes), por meio de diálogos com vocabulários específicos” (GUIMARÃES, 2014, grifo do autor).

Howatt (1984, apud DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998, p. 19) verifica a imigração dos Huguenotes e de outros refugiados religiosos protestantes na Inglaterra como incentivadores do ensino da língua inglesa aplicado aos negócios, pois a necessidade comercial, “no século 16, levou a se concentrar no inglês para fins de negócios no começo do ELT [*English Language Teaching*], e os livros didáticos reais sobre ‘inglês comercial’ e escrita de cartas para fins de negócios foram uma característica do ELT a partir do século XIX”<sup>8</sup> (tradução nossa).

Ainda que LinFE possa ser encontrado em épocas anteriores, Hutchinson e Waters (1987) questionam-se como que o ensino-aprendizagem de línguas viveu tão bem sem essa abordagem de ensino de línguas por tanto tempo, e agora torna-se uma das principais áreas no ensino de línguas, em especial na didática para o ensino-aprendizagem da língua inglesa que foi o primeiro idioma a ter essa abordagem no seu campo didático. Após interrogarem-se sobre tal fato, os autores expõem a principal razão histórica para o nascimento e consolidação dessa área que se tornou tão promissora: o fim da Segunda Guerra Mundial e o progresso na área de tecnologia e comércio, em especial nos Estados Unidos.

Mourlhon-Dallies (2008) também ressalta tais dados históricos de crescimento nas áreas técnica, científica e profissional pós-Segunda Guerra Mundial como fatores que impulsionaram instituições de ensino a oferecerem cursos em línguas estrangeiras modernas a fim de atenderem novas demandas de aprendizes com novos perfis.

A consequência que se vê após esse fato histórico da metade do século passado é a demanda de novos aprendizes para o ensino de línguas estrangeiras modernas com necessidades definidas. Segundo Hutchinson e Waters (1987, p. 6), eram alunos que tinham consciência da necessidade específica de aprender um novo idioma, neste caso a língua inglesa:

O efeito foi criar uma nova massa de pessoas que queriam aprender inglês, não pelo prazer ou prestígio de conhecer a língua, mas porque o inglês era a moeda troca

---

<sup>8</sup> “In the 16th century led to focus on Business English in early [*English Language Teaching*] ELT and that actual textbooks on ‘commercial English’ and business letter writing were a feature of ELT from the 19th century” (HOWATT, 1984 apud DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998, p. 19).

internacional nas áreas da tecnologia e do comércio. [...] À medida que o inglês se tornou a língua internacional da tecnologia e do comércio, criou-se uma nova geração de aprendizes que sabiam especificamente por que estavam aprendendo uma língua<sup>9</sup> (tradução nossa).

Mourlhon-Dallies (2008, p. 10) cita que o campo da didática do ensino de língua francesa como língua estrangeira (FLE) também foi alcançado por esta abordagem, não deixando o ensino-aprendizagem de LinFE totalmente centralizado na língua inglesa, mas iniciando por volta da década de 1960 com o *français scientifique et technique*: “No campo do ensino do francês, é por volta de 1960 que um reflexo científico é de fato iniciado no ensino de línguas para fins práticos e profissionais”<sup>10</sup> (tradução nossa).

A partir deste ponto histórico, Hutchinson e Waters (1987, p. 6) trazem as primeiras indicações de que o ensino-aprendizagem de línguas deveria adaptar-se e trazer uma nova abordagem na sala de aula de língua estrangeira devido a uma demanda de alunos específicos – não típicos para a época: homens e mulheres de negócios, mecânicos, médicos etc. – com necessidades definidas, sendo o tempo e o dinheiro pontos-chaves desta nova abordagem que nasce: “Restrições de tempo e dinheiro criaram a necessidade de cursos com boa relação custo-benefício e com metas claramente definidas”<sup>11</sup> (tradução nossa).

Além disso, a língua estrangeira, antes ensinada para um fim geral, agora se submete aos “desejos, necessidades e faltas” daqueles que a aprendem, não do que ensina: “Enquanto o inglês decidira anteriormente seu próprio destino, agora, tornou-se sujeito aos desejos, às necessidades e às demandas das pessoas; além dos professores de línguas”<sup>12</sup> (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 6, tradução nossa).

À vista disso, pode-se afirmar que o inglês para fins específicos (IFE ou ESP, abreviação em inglês) é um dos primeiros a surgir, fazendo parte de um conceito ainda maior: Línguas para Fins Específicos (LinFE ou LSP, abreviação em inglês), pois o francês para fins específicos, naquela mesma época (entre as décadas de 1960 a 1970), já se utiliza dessa abordagem com

---

<sup>9</sup> “The effect was to create a whole new mass of people wanting to learn English, not for the pleasure or prestige of knowing the language, but because English was the key to the international currencies of technology and commerce. [...] As English became the accepted international language of technology and commerce, it created a new generation of learners who knew specifically why they were learning a language” (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 6).

<sup>10</sup> “Dans le champ de la didactique française, c’est vers 1960 qu’une réflexion ‘scientifique’ portant sur l’enseignement des langues à finalité pratique et professionnelle s’est véritablement amorcée” (MOURLHON-DALLIES, 2008, p. 10).

<sup>11</sup> “Time and money constraints created a need for cost-effective courses with clearly defined goals” (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 6).

<sup>12</sup> “Whereas English had previously decided its own destiny, it now became subject to the wishes, needs, and demands of people other than language teachers” (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 6).

dois dos seus termos mais antigos: *français scientifique et technique* e *langue de spécialité* (MOURLHON-DALLIES, 2008).

No caso da língua espanhola, Beltrán (2004) afirma que, por volta dos anos 1980, começa a demanda pelo Espanhol para Fins Específicos (EFE), em especial o *espanhol comercial*, bem como a oferta do EFE por parte de instituições profissionais (câmaras de comércio e indústria) e educacionais (universidades e escolas de idiomas). Esse mesmo autor cita a entrada da Espanha na então Comunidade Econômica Europeia, atual União Europeia, como algo que favoreceu ainda mais a área de atuação do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para fins profissionais e acadêmicos.

### 2.3.2. Histórico inicial de LinFE no Brasil

Nesta seção, apresento um breve histórico do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para fins específicos em território brasileiro. Segundo Ramos (2005, apud ROSSINI e BELMONTE, 2015), os primeiros momentos do ensino-aprendizagem de LinFE no Brasil ocorreram no início da década de 1970, tendo o francês como a primeira língua estrangeira ensinada a partir desta abordagem. Mercelot (2006, p. 13) descreve o cenário latino-americano daquela época afirmando:

Esta tendência [o francês instrumental] apareceu desde o início dos anos 70 na América Latina. O francês instrumental queria ficar mais perto das necessidades de um público particular que estava em ocorrência, respondendo às necessidades de seu desenvolvimento. A direção mais comumente tomada por este ensinamento foi o acesso prioritariamente à literatura científica em francês através da implementação de práticas educacionais apropriadas<sup>13</sup> (tradução nossa).

Rossini e Belmonte (2015) citam que o ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio da abordagem de LinFE no Brasil começou por meio do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras entre 1978 e 1990, doravante Projeto ESP (CELANI, 2009). Tal projeto marcou a presença de LinFE tanto nacional, quanto internacionalmente.

O Projeto ESP tinha a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) com o papel de coordenação geral nacional, por meio da professora Doutora Maria Antonieta Alba

---

<sup>13</sup> “Cette tendance [le français instrumental] apparait dès le début des années 70 en Amérique Latine. Le français instrumental voulait coller au plus près des besoins d’un public particulier, en l’occurrence, répondre à des impératifs de développement. L’orientation la plus communément prise par cet enseignement visait prioritairement l’accès à la bibliographie scientifique en français grâce à la mise en oeuvre de pratiques pédagogiques adaptées” (MERCELOT, 2006, p. 13).



Celani, a sua coordenadora geral, cuja tarefa foi de desenhar um projeto em nível nacional que levasse em consideração os aspectos culturais de um país continental, que tinha como um dos princípios a autonomia de organização das equipes locais (RAMOS, 2008).

Segundo Celani (2009), o Projeto ESP obteve, inicialmente, o apoio do governo britânico por meio do *Overseas Development Administration* (ODA) de 1980 a 1989, além do apoio do governo brasileiro por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Professores de Ensino Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Segundo Ramos (2008), após a garantia de recursos, os primeiros passos foram dados com o auxílio do professor visitante do British Council, Maurice Broughton, o mesmo que, nos anos iniciais, fez a visita à UFPB e realizou um workshop para a implantação do Projeto ESP no estado da Paraíba (CELANI, 2009).

A primeira medida da coordenação nacional do Projeto ESP foi a realização da análise de necessidades para identificar quais interesses havia e do que necessitavam as “vinte universidades federais, do Rio Grande do Sul ao Amazonas” (CELANI, 2009, p. 18). A adesão das universidades federais do norte ao sul do país foi promissora desde o início do Projeto ESP alcançando também, com sucesso, as então Escolas Técnicas Federais ao longo dos anos (CELANI, 2009).

Após o fim do financiamento recebido para o Projeto ESP, Celani (2009, p. 18) ressalta que o projeto tornou-se então o “Programa Nacional de Ensino de Línguas para Fins Instrumentais, ativo até hoje, incluindo o ensino do português, do espanhol, do francês e do alemão”. O Projeto ESP, portanto, converteu-se em algo ainda maior em um país onde não só as extensões territoriais são continentais, mas também as necessidades no ensino-aprendizagem de línguas.

Os aspectos do ensino-aprendizagem de LinFE no Projeto ESP não podem, portanto, ser negligenciados neste breve histórico, tendo em vista que seu legado e mitos permearão a atuação de profissionais tanto presentes neste trabalho quanto em outros.

Além do legado real deixado pelo Projeto ESP, analiso, brevemente, questões como apresentadas por Rossini e Belmonte (2015) que deduzem que, por causa do caráter inovador da abordagem adotada pelo Projeto ESP, muitos professores de línguas recusam-se a implementá-la em suas salas de aula; ou por Ramos (2008) que apresenta os mitos criados a respeito do Projeto ESP no Brasil os quais Celani (2009, p. 25) questiona: “Há visões cristalizadas, mitos criados que preocupam [...] Por que seria que após tantos anos de trabalho, ainda se possa ouvir algo assim: ‘Eu uso o método instrumental: só ensino leitura’. [...] Somos tentados a perguntar: ‘Onde foi que erramos?’”.

A respeito do “caráter inovador” de Rossini e Belmonte (2015), que é o legado deixado pelo Projeto ESP, Ramos (2008) destaca alguns pontos: i) o professor e o aluno são colaboradores, o que os torna responsáveis pelo próprio desenvolvimento; ii) a língua portuguesa é usada em sala de aula; iii) uma metodologia foi desenvolvida para o ensino-aprendizagem de leitura no Brasil, por meio de textos autênticos e estratégias de leitura em um curto espaço de tempo; iv) por último, a produção de materiais.

A partir do próprio legado anteriormente exposto, mitos foram criados, o que, segundo Ramos (2008), “originou-se da própria natureza das necessidades identificadas neste Projeto. Portanto, um dos desafios a serem enfrentados pelos profissionais de ESP no Brasil é a desconstrução destes mitos”<sup>14</sup> (tradução nossa). Assim como os legados, pode-se elencar os mitos de que Ramos (2008) trata: i) ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos/Instrumental (IFE) *é* leitura; ii) como consequência, nasce o mito que IFE *só tem* uma única habilidade; iii) IFE *é* inglês técnico; iv) dicionário *não é* permitido nas aulas; v) *não há* ensino de gramática; vi) a língua portuguesa *deve* ser usada nas aulas; vii) por último, um mito disseminado e conhecido por muitos mesmo antes do Projeto ESP: o ensino de IFE *só* pode ser alcançado por aqueles que já tenham o básico da língua estrangeira ensinada.

Para concluir, eu grifo alguns verbos e advérbios ao citar os mitos em IFE no projeto ESP, e, por consequência, mitos presentes no ensino-aprendizagem de LinFE no Brasil. Tendo em vista que não só o inglês, mas qualquer outro idioma ensinado no Brasil naquela época, por exemplo o francês, também ficou marcado pela tal “Abordagem Instrumental”.

Em uma tentativa de desconstruir os mitos, apresento ao menos três explicações simples: i) as palavras grifadas restringem a função do IFE, por consequência, toda a abordagem de LinFE. Logo, os mitos constituem-se partes de um todo, e não o inverso como afirmam ser; ii) por serem partes, Ramos (2008) está correta em dizer que eles são *apenas* respostas àquelas pesquisas realizadas no início do Projeto ESP no Brasil, ou seja, são as necessidades, as faltas e os desejos descritos por Hutchinson e Waters (1987) ou as respostas da análise de necessidades, pilar do ensino-aprendizagem de LinFE, mencionado por Dudley-Evans e St. John (1998); iii) como resultado, a realidade de ontem e de hoje do IFE no Brasil, assim como de LinFE, não pode ser generalizada e muitas decisões tornarem-se mitos. Tem que se ter em vista que a principal característica desta abordagem de ensino *é* atender necessidades, focalizando-se no que *é* necessário para alcançar os seus objetivos no processo do ensino-aprendizagem de LinFE, assim como o foi no Projeto ESP.

---

<sup>14</sup> “[...] originated from the very nature of the needs identified in this Project. Therefore, one of the challenges to be faced by ESP practitioners in Brazil is the deconstruction of these myths” (RAMOS, 2008).

### 2.3.2.1. Histórico inicial de LinFE na UFPB

Os primeiros momentos de LinFE na UFPB ocorreram de forma simultânea quando do nascimento do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras no final da década de 1970.

Após o Projeto ESP receber o recurso da CAPES dentre os apoios que a então coordenadora geral do programa – a professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani – e sua equipe procuravam, as primeiras visitas em território brasileiro foram iniciadas em 1978, tendo a UFPB feito parte destas visitas preliminares, consideradas como fase preparatória do projeto (CELANI, 2009).

Devido à grande adesão e entusiasmo das universidades participantes, algumas universidades foram escolhidas para a realização dos workshops que ocorreram no ano seguinte, em 1979. Das quatro universidades brasileiras que acolheram essas oficinas, a UFPB foi a anfitriã do Seminário Regional em agosto daquele ano (CELANI, 2009). O ministrante responsável por esse evento foi Maurice Broughton, professor visitante do British Council quem, segundo Celani (2009), teve a ideia inicial do Projeto ESP a partir de uma experiência pessoal na Tailândia.

Com ajuda financeira de órgãos públicos e privados, nacionais e internacionais, a coordenação nacional na PUCSP decide realizar, nos anos seguintes, seminários em diversas universidades e escolas técnicas por todo o país. Até o ano de 2009, quando da realização de seu trabalho, Celani (2009) descreve mais três seminários realizados no estado da Paraíba: com Dick Allwright na UFPB, em 1985; com Terry Bray na atual Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em 1989; e com o responsável pelas regiões Norte-Nordeste, John Holmes, na então Escola Técnica Federal da Paraíba, atualmente Instituto Federal da Paraíba, em 1998.

## 2.4. Características de Línguas para Fins Específicos

Nesta seção, trato das características que permeiam o ensino-aprendizagem de LinFE, levando em consideração a construção de cursos através desta abordagem, das suas características linguístico-comunicativas e dos seus participantes (alunos e professores).

Mangiante e Parpette (2004, p. 153), ao relacionarem o ensino-aprendizagem de línguas para fins gerais (*français général* em FLE) e LinFE (FOS), declaram as diferenças desta

abordagem com aquele campo de atuação, demonstrando que LinFE está contido como uma área específica no ensino de línguas estrangeiras:

FOS foi historicamente construído em oposição à formação linguística habitual. A distinção criada dentro de FLE pela noção de FOS conduziu, por um efeito de complementaridade necessária, à criação de que o *français général* designa toda a parte de FLE que não seja FOS<sup>15</sup> (tradução nossa, grifo do autor).

Em uma tentativa de esquematizar e mostrar diferenças e semelhanças gerais entre ambos os lados, Mangiante e Parpette (2004, p. 154) produzem o seguinte quadro:

**Quadro 1:** Diferenças e semelhanças entre línguas para fins gerais e LinFE (adaptado de MANGIANTE e PARPETTE, 2004, p. 154)

LÍNGUAS PARA FINS GERAIS	LinFE
1. Objetivo amplo; 2. Formação a médio e longo prazo; 3. Diversidade temática e de competências; 4. Conteúdo dominado pelo professor; 5. Trabalho autônomo do docente; 6. Material didático existente;	1. Objetivo preciso; 2. Formação a curto prazo (urgência); 3. Centrado em situações e competência(s); 4. Conteúdo novo, <i>a priori</i> não dominado pelo docente; 5. Contato com atores do meio estudado; 6. Material a ser elaborado;
7. Atividades didáticas.	

Mangiante e Parpette (2004, p. 21) afirmam que tais características de ambos os campos de atuação caracterizam oposição, pois há um objetivo preciso e tempo reduzido no ensino de LinFE, à vista que a urgência exige uma abordagem de ensino intensivo e de conteúdo delimitado. Portanto, para os autores, há no ensino-aprendizagem de LinFE dois parâmetros identificáveis nesta abordagem: a *precisão* dos objetivos a serem alcançados e a *urgência* de tais objetivos. O tempo será um fator que determinará todas as variáveis em LinFE, por isso os autores afirmam: “Na medida em que o tempo de formação está sendo contado, a estratégia de ensino é fortemente alterada. Logo, no vasto conjunto de aspectos de uma língua, a urgência da formação exige uma rigorosa seleção”<sup>16</sup> (tradução nossa).

<sup>15</sup> “Le FOS s’est historiquement construit en opposition avec les formations linguistiques habituelles. La distinction créée au sein du FLE par la notion de FOS a conduit, par un effet de nécessaire complémentarité, à la création de celle de *français général* désignant tout la partie du FLE qui n’est pas du FOS” (MANGIANTE e PARPETTE, 2004, p. 153, grifo do autor).

<sup>16</sup> “Dans la mesure où le temps de formation est étroitement compté, la stratégie d’enseignement s’en trouve fortement modifiée. En effet, dans l’immense ensemble de données que constitue une langue, l’urgence de la formation nécessite une sélection sévère” (MANGIANTE e PARPETTE, 2004, p. 21).

Ao longo dos estudos de LinFE, contudo, pode-se encontrar diferentes autores que se questionam, em algum momento de seus estudos, o que LinFE tem de diferente das línguas para fins gerais e vice-versa, pois ambas, por exemplo, independentemente do que irão abordar, terão que lidar com a presença das necessidades dos discentes.

Sánchez (2009) afirma ser difícil saber os limites entre LinFE e línguas para fins gerais em alguns contextos específicos como nos setores de produtos financeiros, de cosméticos, de nutrição, entre outros. Esch (1978) questiona-se se línguas para fins profissionais (*langues de spécialité*) são realmente *especiais*<sup>17</sup> nesta abordagem, pois Carton (2008) diz que, na época da pesquisa desenvolvida por Esch, muitos docentes e pesquisadores da didática de FLE não viam a dicotomia entre línguas para fins gerais e para fins profissionais. Ramos (2008) expõe uma pergunta tão pertinente para as línguas para fins gerais quanto para LinFE, ousando indagar-se: “Se levarmos em conta os contextos acadêmico, profissional, escolar, digital e se as necessidades são de fato a base de cursos para esses diferentes contextos, é necessário primeiro perguntar: *qual curso não é ESP?*”<sup>18</sup> (grifo nosso, tradução nossa). Por sua vez, Hutchinson e Waters (1987, p. 53) também citam a necessidade de desenhar qualquer curso de tal forma a alcançar as necessidades dos alunos:

Definimos ESP como uma abordagem para o design de curso que começa com a pergunta: “por que esses alunos precisam aprender inglês?” Mas poderia se argumentar que esta deveria ser a pergunta inicial para qualquer curso, para fins gerais ou ESP. Todos os cursos são baseados em uma necessidade percebida de algum tipo<sup>19</sup> (tradução nossa).

Porém, Hutchinson e Waters (1987) afirmam que o que de fato distingue línguas para fins gerais e LinFE não é a *existência* de uma necessidade, mas a *consciência* dela. Essa consciência leva basicamente a duas características fundamentais em LinFE: a análise de necessidades dos alunos e por conseguinte o design do curso em si.

Carras et al. (2007), ao apresentarem as características gerais em LinFE, expõem sete características que definem esta abordagem: i) uma *demand*a estritamente relacionada à área de atuação da atividade visada; ii) tal demanda implica nas *necessidades* concernentes aos

<sup>17</sup> No francês o jogo de palavras torna-se mais nítido, pois o título do trabalho de Esch (1978) mostra claramente essa indagação irônica: “Qu’est ce que les langues de *spécialité* ont de si *spécial*?” (Grifo nosso).

<sup>18</sup> “If we take into account the academic, professional, school, digital contexts and if the needs are indeed the basis of courses for these different contexts it is necessary first to ask: *which course is not ESP?*” (RAMOS, 2008, grifo nosso).

<sup>19</sup> “We have defined ESP as an approach to course design which starts with the question “Why do these learners need to learn English?” But it could be argued that this should be the starting question to any course, General or ESP. All courses are based on a perceived need of some sort” (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 53).

aprendizes; iii) há as *expectativas* daqueles que demandam algo com relação ao curso em si, como as instituições que o acolhem; iv) um *público específico*, podendo ou não ser homogêneo; v) uma relação estreita com um *objetivo de partida*; vi) uma demanda que pode ser *evolutiva*; vii) fortes *restrições de tempo* devido à urgência no ensino.

Para Dudley-Evans e St. John (1998, p. 4), há também sete características associadas a LinFE, mas três delas são absolutas – sempre estão contidas em LinFE – e quatro são variáveis – podendo ou não estar presentes nesta abordagem:

1. Características absolutas
  - ESP é projetado para atender às necessidades específicas do aluno;
  - ESP faz uso da metodologia e das atividades das disciplinas subjacentes;
  - ESP é centrado na linguagem (gramática, léxico, registro), habilidades, discurso e gêneros apropriados a estas atividades.
2. Características variáveis
  - ESP pode estar relacionado ou projetada para disciplinas específicas;
  - ESP pode usar, em situações específicas de ensino, uma metodologia diferente do inglês para fins gerais;
  - ESP é geralmente projetado para alunos adultos, seja em uma instituição de ensino superior ou em uma situação de trabalho profissional. Pode, no entanto, ser utilizado pelos alunos no ensino escolar;
  - ESP é geralmente projetado para estudantes intermediários ou avançados.
  - A maioria dos cursos ESP assume conhecimentos básicos do sistema de linguagem, mas pode ser usado com iniciantes<sup>20</sup> (tradução nossa).

Após a exposição das características gerais em LinFE, serão levados em consideração os aspectos teóricos concernentes à análise das necessidades dos aprendizes e ao design dos cursos em línguas estrangeiras para fins específicos, pois, por meio destes, se dá o início do ensino-aprendizagem de LinFE, em consonância com as três características absolutas descritas acima.

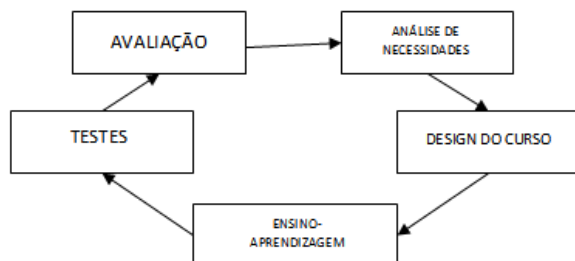
#### 2.4.1. Características da construção de cursos em LinFE

Dudley-Evans e St. John (1998), ao citarem as etapas que se dão para a construção de cursos em LinFE, em especial no que se refere à análise de necessidades e design de curso, elas deveriam seguir teoricamente uma ordem metodológica muito parecida com a figura 1.

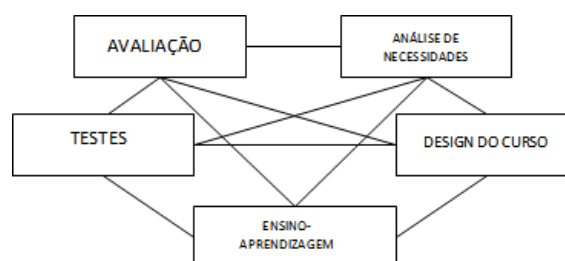
<sup>20</sup> 1. Absolute characteristics: ESP is designed to meet specific needs of the learner; ESP makes use of the underlying methodology and activities of the disciplines it serves; ESP is centred on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities. 2. Variable characteristics: ESP may be related too r designed for specific disciplines; ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English; ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be used for learners at secondary school level; ESP is generally designed for intermediate or advanced students. Most ESP courses assume basic knowledge of the language system, but it can be used with beginners (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998, p. 4).

Entretanto, não há uma metodologia restrita na prática que faça aqueles que estão desenhando um curso seguirem exatamente como teorizado, por isso a figura 2 ilustra melhor a realidade dos profissionais de LinFE. O trabalho nem sempre é contínuo, mas sendo necessário avançar em etapas ou por vezes voltar para execuções já finalizadas.

**Figura 1:** Etapas no processo de LinFE: teoria (traduzido de DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998, p. 121)



**Figura 2:** Etapas no processo de LinFE: realidade (traduzido de DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998, p. 121)



Mangiante e Parpette (2004) afirmam que as etapas que o profissional em LinFE cumpre são longas e que podem ser igualmente esquematizadas em cinco etapas: i) a *demanda de formação*, por exemplo, de um órgão que demanda de uma instituição educacional o ensino de LinFE com características precisas para uma público específico; ii) a *análise de necessidades* que, por meio das respostas a questionários e outras fontes, traça-se a formação pedagógica a fim de que os alunos alcancem êxito na comunicação da situação-alvo; iii) a *coleta de dados* por parte do docente ou equipe de docentes na área em que se dará o ensino, para que possam complementar e/ou ratificar a análise de necessidades; iv) a *análise dos dados* coletados; v) e, por fim, a *elaboração das atividades* a serem desenvolvidas no curso.

Em seguida, apresento com mais detalhes a análise de necessidades e o desenho de curso presentes no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, neste caso, para fins específicos.

#### 2.4.1.1. Análise de necessidades

Com relação à análise de necessidades, Zúñiga (2006) afirma que todo profissional de LinFE<sup>21</sup> deve ter como prioridade a análise dos seus discentes e de suas respectivas necessidades ao elaborarem cursos de LinFE, pois é um fator crucial que determinará toda a

<sup>21</sup> O termo *profissional de LinFE* e *professor/docente de LinFE* são utilizados neste trabalho como sinônimos para todo aquele que lida com línguas para fins específicos nos mais diversos âmbitos possíveis desta abordagem, ainda que possam haver algumas distinções teóricas. Mais detalhes sobre este tópico são analisados nas seções 2.4.3 e 2.4.3.1 deste estudo.

metodologia, os conteúdos ensinados e os objetivos que desejam alcançar, ou seja, todo o seu trabalho como docente, assim como declara Sánchez (2009).

Entretanto, Dudley-Evans e St. John (1998) alertam que raramente um curso de LinFE atenderá a todas as necessidades dos aprendizes, por isso o estágio da análise de necessidades é importante para poder saber o que selecionar e priorizar no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras dentro desta abordagem.

Ainda que cursos de LinFE dificilmente atendam à totalidade das necessidades dos alunos, as aulas devem proporcionar aos aprendizes o acesso à situação-alvo por meio de sua abordagem, pois, assim, eles poderão se integrar social e psicologicamente à situação-alvo, sendo tal integração, muito importante ao aprender um idioma através desta abordagem (BASTURKMEN, 2006).

Consequentemente, para Hutchinson e Waters (1987), há que se definir o sentido de *necessidades*, pois para os autores estas podem se dividir em duas: *necessidades da situação-alvo* e *necessidades de aprendizagem*. A primeira é concernente ao que o aprendiz necessita fazer na situação alvo; a segunda, com relação ao processo de aprendizagem do discente, pois está relacionada “à maneira como os alunos aprendem e a questões afetivas e de perfil dos alunos” (ONODERA, 2015, p. 327). A divisão dos tipos de necessidade, segundo Zúñiga (2006), pode ser feita de maneira muito parecida: as necessidades destinadas a determinar o *produto* e as necessidades destinadas a determinar o *processo*, sendo estritamente relacionadas às necessidades da situação-alvo e às necessidades de aprendizagem, respectivamente.

Hutchinson e Waters (1987), contudo, subdividem as necessidades de situação-alvo em três, podendo ser elas objetivas ou subjetivas: necessidades, desejos e faltas. O quadro 2 expõe a definição de tais *carências* de acordo com sua objetividade ou subjetividade.

Mourlhon-Dallies (2008) diz que as necessidades objetivas são necessidades que o aprendiz tem para atuar na situação-alvo, entretanto, muitas vezes percebidas somente pelo docente. Quanto às necessidades subjetivas (ou ressentidas como cita o autor) são carências expressadas pelos aprendizes e percebidas por eles.

**Quadro 2:** Definição de necessidades, desejos e faltas (adaptado de HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 58)

	<b>OBJETIVOS(AS)</b>	<b>SUBJETIVOS(AS)</b>
<b>NECESSIDADES</b>	Necessidades percebidas pelo profissional de LinFE, determinadas pelas demandas da situação-alvo para os alunos poderem atuar efetivamente na situação-alvo.	Necessidades percebidas pelo aprendiz para atuar na sua situação-alvo.



<b>FALTAS</b>	Conhecimento ainda não adquirido pelo aprendiz, percebido pelo profissional de LinFE, para atuar efetivamente na situação-alvo.	Conhecimento ainda não adquirido pelo aprendiz, e percebido por este, para atuar na sua situação-alvo.
<b>DESEJOS</b>	Desejos vindos dos aprendizes, percebidos pelo profissional de LinFE, para que possam atuar efetivamente na situação-alvo.	Desejos vindos do aprendiz, percebidos por este, para atuar na sua situação-alvo.

Para Hutchinson e Waters (1987), é importante levar em consideração as necessidades subjetivas, pois elas estão relacionadas à motivação do aprendiz. Ainda que haja conflitos entre ambos os lados percebidos pelos profissionais de LinFE e pelos alunos, os docentes de LinFE devem ter consciência disto em suas metodologias e materiais.

Não é o suficiente para o profissional de LinFE saber que há necessidades, desejos e faltas por parte dos alunos – inclusive podendo ter um espectro conceitual ainda mais amplo, como apresentam Dudley-Evans e St. John (1998) – e que existe uma ferramenta a ser realizada que é a análise de necessidades. Acima de tudo, a análise deve ser posta em prática nesse primeiro momento de identificação do perfil dos discentes.

Por isso, Dudley-Evans e St. John (1998) exemplificam meios de como profissionais de LinFE podem efetuar a análise de necessidades, tais como, questionários, análise de textos autênticos (orais e escritos), discussões, entrevistas estruturadas, observações e testes.

Onodera (2015, p. 329) faz um alerta importante sobre a análise de necessidades em sala de aula, pois para ele há uma diferença entre teoria e prática no ensino-aprendizagem de LinFE, haja vista que há professor que ignora a análise das carências linguístico-culturais dos discentes e “simplesmente adota um livro e inicia o curso sem identificar as reais necessidades da situação-alvo”.

#### **2.4.1.2. Design de curso**

Para Hutchinson e Waters (1987), desenhar um curso é uma questão de fazer perguntas a fim de prover uma base para as etapas subsequentes, a saber, o desenho do plano de curso, a produção e/ou adequação e/ou utilização de diversos materiais didáticos a serem empregados, ensino em sala de aula e avaliações.

Portanto, após a coleta de dados com relação às necessidades e a análise destas, além de descrições da linguagem em Linguística e de questões concernentes à aprendizagem

(HUTCHINSON e WATERS, 1987), o desenho do curso deve começar a tomar forma. Por exemplo, Sánchez (2009, p. 77) cita o caso da construção do plano de curso: “apenas a partir de dados previamente obtidos através da análise de necessidades poderemos estabelecer as habilidades necessárias para delimitar o currículo”<sup>22</sup> (tradução nossa).

Com relação às diversas etapas a serem desenvolvidas na elaboração do curso, Beltrán (2004) afirma ser esse o momento de decidir pelos objetivos e programação, bem como a definição de conteúdos específicos para que os alunos alcancem seus objetivos na situação-alvo; o tempo exigido para execução do curso; o sequenciamento e a temporalização das atividades no curso; além dos procedimentos e instrumentos para a avaliação.

O desenho de curso, portanto, engloba muitos outros aspectos que ainda serão tratados ao longo deste trabalho, por isso é introduzido com apenas uma breve explanação sobre ele.

#### **2.4.2. Características linguísticas e interculturais em LinFE**

Após compreender alguns dos processos que se dão na construção de cursos de LinFE (análises de necessidades e design de cursos), trato nesta seção sobre as nuances das competências linguístico-comunicativas e interculturais.

Segundo Sánchez (2009), o ensino-aprendizagem de LinFE deve seguir uma programação que privilegie o processo descritivo e reflexivo do âmbito específico da situação-alvo. Consequentemente, abordando uma metodologia que inclua uma perspectiva da descrição linguística, assim como aspectos pragmáticos e funcionais da linguagem em LinFE.

Entretanto, evidencia-se que no processo de ensino-aprendizagem de LinFE o foco é a comunicação, em que ocorre o desenvolvimento indissociável dos conteúdos gramaticais, discursivos, sociolinguísticos e socioculturais (SÁNCHEZ, 2009).

Mangiante e Parpette (2004), ao se questionarem sobre quais competências os alunos em LinFE deveriam ter acesso na sala de aula, afirmam que um curso de *droit en français* não é um curso de *français du droit*, portanto focar-se simplesmente no conteúdo da situação-alvo não é um curso de LinFE, pois o primeiro visa à proficiência nas noções jurídicas, e o segundo, a proficiência na linguagem da situação-alvo. Para os autores, consequentemente, LinFE tampouco é uma substituição da disciplina – neste caso, o direito – ou da situação-alvo em si, mas o papel dele é de suporte linguístico aos discentes.

---

<sup>22</sup> “Sólo a partir de los datos previamente obtenidos a través del análisis de necesidades podremos establecer las destrezas necesarias para delimitar el currículum” (SÁNCHEZ, 2009, p. 77).

Além de tal suporte linguístico, há autores (MOURLHON-DALLIES, 2008; DAMETTE, 2007) que acrescentam outros tipos de apoios que devem ser igualmente oferecidos aos alunos durante um curso de LinFE concernente às relações interculturais, pois a competência comunicativa intercultural é necessária em qualquer âmbito de comunicação entre dois ou mais indivíduos de origem linguístico-cultural distintos.

Mourlhon-Dallies (2008, p. 14) afirma que “o professor não apenas transmite conhecimentos linguísticos, mas de informações culturais em áreas de especialidade”<sup>23</sup> (tradução nossa), podendo tais informações culturais servirem como uma ponte inicial ao domínio de especialidade. Por sua vez, Damette (2007) corrobora tal pensamento, citando as mudanças das últimas décadas na qual emergiu progressivamente a preocupação em inserir no ensino de LinFE não somente as questões linguísticas, mas também socioculturais, econômicas, cognitivas e profissionais, contribuindo para a interdisciplinaridade no ensino-aprendizagem de LinFE nos dias atuais.

#### 2.4.2.1. Habilidades linguístico-comunicativas em LinFE

O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, doravante CECR<sup>24</sup>, apresenta exhaustivamente todas as possíveis competências que um aluno pode/deve desenvolver no decorrer do seu aprendizado em uma língua estrangeira, conforme apresentado no quadro 3. Pois, “todas as competências humanas contribuem, de uma forma ou de outra, para a capacidade de comunicar do aluno e pode ser considerado como aspectos da competência comunicativa”<sup>25</sup> (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001, p. 82, tradução nossa).

**Quadro 3:** Competências do utilizador/aprendiz em língua estrangeira (adaptado de CONSEIL DE L’EUROPE, 2001, p.81)

COMPETÊNCIAS HUMANAS	SUBCOMPETÊNCIAS	EXEMPLOS
	1. <i>Savoir</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura geral (conhecimento de mundo)</li> <li>• <i>Savoir</i> sociocultural</li> </ul>

<sup>23</sup> “L’enseignant ne transmet pas seulement un savoir linguistique, mais des informations culturelles sur les domaines de spécialité” (MOURLHON-DALLIES, 2008, p. 14).

<sup>24</sup> O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas é citado neste trabalho por meio da sua versão disponível em língua francesa. Por isso, optei também pela sigla em francês: CECR, abreviação de *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*.

<sup>25</sup> “Toutes les compétences humaines contribuent, d’une façon ou d’une autre, à la capacité de communiquer de l’apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer” (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001, p. 82).

<b>COMPETÊNCIAS GERAIS</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomada de consciência intercultural</li> </ul>
	2. Habilidades e <i>savoir-faire</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades práticas e <i>savoir-faire</i></li> <li>• Habilidade e <i>savoir-faire</i> interculturais</li> </ul>
	3. <i>Savoir-être</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Savoir-être</i></li> </ul>
	4. <i>Savoir-apprendre</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consciência da língua e da comunicação</li> <li>• Consciência e habilidades fonéticas</li> <li>• Habilidades de estudo</li> <li>• Habilidades heurísticas (a descobrir)</li> </ul>
<b>COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVAS</b>	1. Competências linguísticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competências lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica.</li> </ul>
	2. Competências sociolinguísticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marcas de relações sociais</li> <li>• Regras de cortesia</li> <li>• Expressões de sabedoria popular</li> <li>• Diferenças de registro</li> <li>• Dialeto e sotaque</li> </ul>
	3. Competências pragmáticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competências discursiva e funcional</li> </ul>

Portanto, os aprendizes utilizam as competências linguístico-comunicativas quando “a fim de perceber intenções comunicativas, [eles] mobilizam as competências gerais [acima] e combinam a uma competência comunicativa do tipo especificamente linguística”<sup>26</sup> (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001, p. 86, tradução nossa).

Com relação ao ensino-aprendizagem de LinFE, as habilidades aqui descritas são as quatro habilidades em língua, assim como descritos em Dudley-Evans e St. John (1998) como *macro-skills*, enquanto que em Mourlhon-Dallies (2008) como *les quatre habilités*: as compreensões orais e escritas, e as produções/expressões orais e escritas.

As habilidades comunicativas descritas devem ser levadas em consideração a partir da análise de necessidades realizada anteriormente à construção do plano de curso, pois ela pode direcionar para uma ou mais habilidades dependendo do contexto em que se encontra a situação-alvo (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998).

<sup>26</sup> “[...] afin de réaliser des intentions communicatives, [ils] mobilisent les aptitudes générales [au dessus] et les combinent à une compétence communicative de type plus spécifiquement linguistique” (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001, p. 86).

A relevância das habilidades comunicativas em língua estrangeira são tão importantes em LinFE assim como é para o ensino de língua estrangeira para fins gerais, ainda que cada uma tenha seu fim específico.

As habilidades linguísticas em LinFE, que aqui descrevo, seguirão as definições de Puch (2004) sobre as quatro habilidades comunicativas básicas em língua, corroboradas pelas *macro-skills* de Dudley-Evans e St. John (1998) anteriormente descritas.

Segundo Puch (2004, p. 1156), a produção oral é o objetivo principal de muitos alunos em língua estrangeira, haja vista que por meio dessa habilidade eles poderão expressar pensamentos, necessidades e opiniões. A prática dirigida pelo professor em LinFE, portanto, levará o usuário da língua a produzir “mensagens orais bem estruturadas em língua estrangeira, adaptadas às distintas situações comunicativas”<sup>27</sup> (tradução nossa).

Puch também menciona (2004) que a produção oral está geralmente conectada à compreensão oral, pois, em muitos momentos, a pessoa deverá interagir na sua fala como, por exemplo, primeiro falando, em seguida ouvindo e, por fim, respondendo, logo esta ação caracteriza-se como sendo a quinta habilidade descrita por Dudley-Evans e St. John (1998, p. 105): “a interação oral”<sup>28</sup> (tradução nossa).

Com relação à compreensão auditiva no ensino-aprendizagem de línguas, ela é considerada por Puch (2004) algo básico no processo de aprendizagem, pois supõe que o aluno para poder compreender a mensagem enviada em áudio já pode entender a mensagem em língua estrangeira, portanto o objetivo da prática dessa habilidade em sala de aula de LinFE é desenvolver no aluno compreensão de mensagens orais nos seus vários níveis de complexidade adaptadas à realidade da situação-alvo.

A terceira habilidade descrita por Puch (2004) é a produção escrita. Segundo o autor, esta habilidade é adquirida de forma individualizada e no caso da aprendizagem em LinFE, o aluno poderá ter dificuldades não só por ser uma habilidade de produção em um novo idioma, mas também dada a complexidade que uma linguagem específica apresenta.

Como consequência, a prática dessa habilidade em LinFE resultará na possibilidade de produzir textos escritos úteis na vida diária do aprendiz, mas principalmente para suas necessidades na situação-alvo.

---

<sup>27</sup> “[...] mensajes orales bien estructurados en la lengua extranjera, adaptados a las distintas situaciones comunicativas” (PUCH, 2004, p. 1156).

<sup>28</sup> Esta habilidade chamada no original de *spoken interaction* (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998, p. 105) é uma diferenciação à outra *macro-skill* descrita pelos autores, a saber, a *produção oral de monólogos*. Esta última competência é a capacidade de produzir fala, por exemplo, em seminários, em palestras ou em apresentações de negócios sem a interação com outrem.

Por fim, a última habilidade linguística: a compreensão escrita. Puch (2004) afirma que, assim como na produção escrita, é uma habilidade que se desenvolve de forma individual sem interação simultânea. O aluno (quem lê) recebe a mensagem do seu emissor (quem escreveu), construindo sentidos por parte do leitor. A prática dessa habilidade, por meio dos mais diversos tipos de textos escritos possíveis, levará o aluno a desenvolver seus conhecimentos lexicais, sintáticos e estilísticos em LinFE.

#### 2.4.2.2. Gramática e vocabulário em LinFE

O ensino-aprendizagem de LinFE também leva consigo além das quatro habilidades linguístico-comunicativas, o ensino da gramática e do vocabulário específico da área. Sánchez (2009, p. 13) avalia a participação de ambos em LinFE da seguinte forma:

O domínio por parte do aprendiz do *vocabulário* do âmbito de especialidade alvo é fator indispensável para a aquisição linguística, porque é evidente que sua competência comunicativa estará claramente condicionada pela riqueza, o alcance e o controle que este possui da terminologia. [...] A *gramática* tem a mesma importância no processo de ensino-aprendizagem da língua de especialidade que na aprendizagem da língua comum, a única diferença está em que os conteúdos gramaticais deverão ir imersos nos discursos próprios do âmbito proposto, sejam orais ou escritos<sup>29</sup> (grifo do autor, tradução nossa).

Portanto, é indiscutível a importância do ensino das estruturas gramaticais e do vocabulário específico em LinFE, pois ambos proporcionarão a possibilidade da aquisição linguística para comunicar-se no idioma desejado e de forma apropriada na situação-alvo (SÁNCHEZ, 2009).

Tudo depende da análise de necessidades previamente executada. Segundo Dudley-Evans e St. John (1998), a atenção ao ensino da gramática dependerá do nível do estudante e pela opção entre a precisão gramatical e a fluência linguística, se optar por aquela, então maior atenção às estruturas gramaticais deverá ser dada durante o ensino-aprendizagem em LinFE.

Com relação ao foco de qual estrutura gramatical será ensinada dependerá do contexto da situação-alvo, pois “certos contextos muito específicos envolverão usos muito particulares

---

<sup>29</sup> “El dominio por parte del aprendiz del *vocabulario* del ámbito de especialidad meta es factor indispensable para la adquisición lingüística, porque es evidente que su competencia comunicativa estará claramente condicionada por la riqueza, el alcance y el control que éste posea de la terminología [...] La *gramática* tiene la misma importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua de especialidad que en el aprendizaje de la lengua común, la única diferencia está en que los contenidos gramaticales deberán ir inmersos en los discursos propios del ámbito propuesto, ya sean orales o escritos” (Sánchez, 2009, p. 13, grifo do autor).

da gramática, e o [professor de LinFE] precisa ser sensível a estes contextos”<sup>30</sup> (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998, p. 80, tradução nossa).

Para Mangiante (2015, p. 105), o papel da gramática no ensino-aprendizagem de LinFE não tem tanta distinção daquela aplicada no ensino de línguas para fins gerais, pois ela se integra ao longo do curso de LinFE sem tomar características tão próprias do discurso especializado visto nesta abordagem. Para o autor, se há alguma especificidade no ensino de gramática em LinFE, ela residirá no sentido de que a formação recorrerá a uma gramática “fundada na função e diretamente ligada à questão da comunicação das situações-alvo”<sup>31</sup> (MANGIANTE, 2015, p. 105, tradução nossa).

Dudley-Evans e St. John (1998) apresentam basicamente dois tipos de vocabulários: o vocabulário técnico e o vocabulário semitécnico. Os autores enfatizam que é responsabilidade do docente ensinar e ter certeza de que os alunos compreenderam os termos técnicos, mesmo que muitas vezes estes termos técnicos não sejam o real conteúdo a ser aprendido, mas o meio pelo qual será ensinado o conteúdo principal. Já os vocabulários semitécnicos há dois tipos: i) vocabulários gerais que têm alta frequência em áreas específicas, tais como, *fator*, *método* e *função* na área acadêmica; e *fazer uma reserva* ou *lançar uma campanha* na área do turismo; ii) vocabulários comuns que têm significados específicos em certas áreas do conhecimento: como *força* e *energia* no estudo da física.

Com relação ao ensino de vocabulário especializado, o professor deve, por sua vez, ter o conhecimento de tais termos para poder realizar as tarefas de aquisição que o aluno deve igualmente se submeter (SÁNCHEZ, 2009). Os vocabulários a serem ensinados devem ser levados em consideração a sua necessidade, seja para produção ou para compreensão. Pois, se forem para a compreensão, a dedução é uma ferramenta importante no processo de aprendizagem; se forem para a produção, mecanismos de armazenamento e recuperação devem ser postos em prática com os alunos (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998).

#### 2.4.2.3. Interculturalidade em LinFE

Nesta seção, levo em consideração o que Dudley-Evans e St. John (1998, p. 66) citaram a respeito de língua e cultura: “Língua(gem) reflete a cultura e a cultura pode moldar a

<sup>30</sup> “Certain very specific contexts will involve very particular uses of grammar, and the [LSP teacher] needs to be sensitive to these contexts” (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998, p. 80).

<sup>31</sup> “[...] fondée sur le sens et directement reliée à l’enjeu de communication des situations ciblées” (MANGIANTE, 2015, p. 105).

lingua(gem))”<sup>32</sup> (tradução nossa); assim como “a comunicação, [que é] a transmissão de informação de um emissor a um receptor, [...] não se pode entender separada da cultura, posto que formam parte de um mesmo fenômeno”<sup>33</sup> (BELTRÁN, 2004, p. 1119, tradução nossa).

Carras et al. (2007, p. 7) ao introduzirem a temática sobre LinFE e sala de aula tratam de forma sucinta e objetiva as características desta abordagem, observando que ela inclui o ensino não somente de aspectos linguístico, mas também culturais que pela análise de necessidades possam aparecer, sendo elas por uma necessidade acadêmica ou profissional:

O francês para fins específicos (FOS) dirige-se ao público que deve adquirir, cada vez mais rápido, com uma finalidade utilitária presente ou futura, um capital cultural e linguageiro: os *savoirs*, os *savoirs-faire* e os comportamentos que lhes permitam lidar com situações que irão enfrentar na sua vida acadêmica/universitária ou profissional<sup>34</sup> (tradução nossa).

Portanto, a análise de necessidades participa ativamente expondo as questões interculturais para a sala de aula, pois as necessidades dos alunos em LinFE não são somente necessidades linguísticas (MOURLHON-DALLIES, 2008), mas também culturais que possam aparecer por meio da análise (MANGIANTE e PARPETTE, 2004).

Ao compreender que o ensino-aprendizagem de LinFE não envolve somente o ensino dos aspectos linguísticos de um idioma, mas de todas ou quase todas as interfaces às quais a língua se relaciona, Damette (2007, p. 13) expõe as subdivisões da competência no ensino-aprendizagem de um idioma a ser transmitido ao aprendiz: “a competência pode ser dividida em três competências principais: a competência linguística, a competência comunicativa e a competência sociocultural”<sup>35</sup> (tradução nossa). Assim como no ensino-aprendizagem de línguas para fins gerais, estas subcompetências continuam a permear nos estudos de LinFE.

Mercelot (2006) cita que a noção de interculturalidade, nascida nos anos 1980, modifica os sistemas didáticos existentes, atingindo até mesmo o ensino-aprendizagem de LinFE. Consequentemente, o autor afirma que este novo paradigma enfatiza a capacidade intercultural de compreender as atitudes do locutor estrangeiro e de interagir adequadamente com este. Para

<sup>32</sup> “Language reflects culture and culture can shape language” (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998, p. 66).

<sup>33</sup> “[...] la comunicación, [que es] la transmisión de información de un emisor a un receptor, [...] no se puede entender separada de la cultura, puesto que forman parte de un mismo fenómeno” (BELTRÁN, 2004, p. 1119).

<sup>34</sup> “Le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) s’adresse à des publics devant acquérir, de plus en plus rapidement, dans un but utilitaire présent ou futur, un capital culturel et langagier: des savoirs, des savoirs-faire et des comportements qui leur permettent de faire face aux situations auxquelles ils seront confrontés dans leur vie universitaire ou professionnelle” (CARRAS et al., 2007, p. 7).

<sup>35</sup> “La compétence peut se subdiviser en trois compétences/composantes majeures: la compétence/composante linguistique, la compétence/composante communicative et la la compétence/composante socioculturelle” (DAMETTE, 2007, p. 13).



Carras et al. (2007), a competência intercultural pode ser definida como a capacidade de observar, de analisar todos os aspectos comportamentais do interlocutor estrangeiro, e por conseguinte tomar consciência de tais fatos e tirar lições a fim de adaptar seu próprio comportamento.

Segundo Calvi (2004), o utilizador desse novo idioma, com esta competência intercultural, poderá desenvolver-se na realidade do país estrangeiro, adquirindo uma identidade plural (BESSE, 1993 apud CALVI, 2004) e sem anular a sua própria identidade pessoal (BALBONI, 1999 apud CALVI, 2004), pois é uma competência comunicativa intercultural e não multicultural. A multiculturalidade está relacionada a uma fase transitória com seu objetivo final na ideia de *melting pot*<sup>36</sup>, enquanto que a interculturalidade objetiva a consciência do indivíduo às diferenças existentes em um meio sem pretender homogeneizá-las (CALVI, 2004).

Segundo Beltrán (2004), esta competência é de fundamental importância quando a comunicação intercultural ocorre, pois neste contexto não basta saber uma língua, mas também os significados que ela carrega em um dado contexto cultural, tendo em vista que a ambiguidade pode ocorrer na paralinguagem e nas linguagens verbal e não-verbal. Por isso, o professor deverá inserir conteúdos de aspectos culturais juntos ao planos de cursos concernente aos aspectos linguísticos (SÁNCHEZ, 2009).

Dada a importância da competência intercultural, Snauwaert e Vanoverberghe (2006) ressaltam que a sala de aula suscita no aluno de LinFE um tipo de inteligência global, uma consciência que passa além do campo cultural, alcançando também o da pragmática, o da semiótica e até mesmo o da ética.

#### **2.4.3. Características dos participantes em LinFE**

Dois participantes compõem o ensino-aprendizagem de LinFE, basicamente sendo composto por aquele que aprende e por aquele que ensina, mas seriam essas as características básicas do discente e do docente, respectivamente?

O ensino-aprendizagem de LinFE dá aos dois participantes diversos outros aspectos que serão tratados nas próximas seções deste trabalho, aspectos estes que Dudley-Evans e St. John

---

<sup>36</sup> Definição de acordo com o Dictionary Cambridge Online: “a place where many different people and ideas exist together, often mixing and producing something new” (MELTING POT, 2017, grifo nosso).

(1998) apresentam em uma diagramação como a provável relação professor-aluno no ensino-aprendizagem desta abordagem, conforme descrito no quadro 4.

**Quadro 4:** Provável relação professor-aluno em LinFE (adaptado de DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998, p. 189)

<b>PROVÁVEL RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM LinFE</b>	<b>PROVÁVEL RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM OUTRAS SITUAÇÕES</b>
PROFESSOR ↔ ALUNO	PROFESSOR → ALUNO

As relações acima mostram as características gerais de ambos os lados, pois Dudley-Evans e St. John (1998, p. 189) citam que o professor de LinFE tem muito mais a ver com um consultor, pois ele não é, como mencionam os autores, “uma fonte de todo o saber” (tradução nossa). Portanto, o professor de LinFE dá conselhos, sugerindo alternativas e permitindo o aprendiz a tomar decisões informadas.

O professor torna-se muito mais um aluno interessado no assunto do que simplesmente um professor da disciplina, pois esse profissional pode simplesmente aprender ao ensinar ou ao conversar com os seus alunos (HUTCHINSON e WATERS, 1987). Sánchez (2009, p. 103), por sua vez, cita o profissional de LinFE como um “especialista ou mediador linguístico” (tradução nossa).

Como afirmam Dudley-Evans e St. John (1998), o aluno pode trazer conhecimentos do seu campo de atuação para o seu processo de aprendizagem, o qual pode ser um aluno atuante naquela área ou um estudante ainda em formação; diferente dos professores de LinFE que não tem necessariamente este mesmo saber.

Ainda que em qualquer processo de ensino-aprendizagem haja aprendizado mútuo entre o professor e o aluno, a diagramação acima (quadro 4) enfoca nas trocas de conhecimentos para o crescimento direto do docente.

Enquanto, em línguas para fins gerais, o professor assume o papel de guiar os aprendizes por um conhecimento linguístico-comunicativo *a priori* já dominado por ele; em LinFE, o docente provavelmente também lecionará assuntos que não foram vistos na sua formação inicial, neste caso assuntos relacionados às negociações internacionais ou suas interfaces. Portanto, tomando emprestado o sentido jurídico da expressão, o professor e o aluno podem ter crescimento linguístico-comunicativo *pari passu* na situação-alvo em questão.

### 2.4.3.1. Perfil do docente em LinFE: professor ou profissional?<sup>37</sup>

Hutchinson e Waters (1987, p. 1) utilizam a metáfora das cidades chamadas ELT (*English Language Teaching*) e ESP (*English for specific purposes*) para mostrar o nascimento e os desafios encarados pelo profissional/professor de LinFE:

Era uma vez uma cidade chamada ELT. [...] Algumas pessoas em ELT estavam inquietas. A cidade velha não podia suportar a sua crescente população e, eventualmente, algumas almas corajosas partiram para buscar sua fortuna na terra além das montanhas. [...] Mas, como se viu, nesta aventura eles encontraram uma terra rica e fértil. Eles foram recebidos pelos habitantes locais e fundaram uma nova cidade, que eles chamaram de ESP. [...] Muitos colonos, que tinham vindo para a terra recém-desenvolvida, já não podiam mais trabalhar, desejavam os confortos e certezas da cidade velha. Outros estavam confusos quanto ao lugar onde repousaria sua lealdade: ainda eram cidadãos de ELT? [...] O futuro em breve começou a parecer, se não sombrio, então um pouco confuso e incerto para o novo e bravo mundo de ESP<sup>38</sup> (tradução nossa).

Esta metáfora ilustra perfeitamente que o professor de LinFE muitas vezes é um profissional de línguas para fins gerais que se viu na iminência de lecionar idiomas segundo a abordagem de ensino de LinFE (VIAN JÚNIOR, 2015) ou até mesmo um profissional de longa experiência na área, mas sem nenhuma formação em ensino de línguas (MANGIANTE e PARPETTE, 2004). Entretanto, este profissional deve lidar com as incertezas dessa nova terra que muitas vezes serão tomadas de forma autodidata ou com escassez de ajuda na área, alcançando um domínio linguístico e global da nova área de ensino e indo além da sua experiência profissional anterior (HUTCHINSON e WATERS, 1987).

Assim como outros autores da área citam (HUTCHINSON e WATERS, 1987; SWALES, 1985; VIAN JÚNIOR, 2015; e outros), Dudley-Evans e St. John (1998) referem-se ao professor de LinFE, sem excluir necessariamente qualquer outro professor de línguas, como um profissional multifacetado que pode ser composto por algumas diferentes funções as quais

<sup>37</sup> Faço referência ao trabalho de Swales (1985), “Episodes in ESP: a source and reference book on the development of English for science and technology”, que utiliza o termo *practitioner* (profissional) para se referir ao papel do professor em LinFE. Obviamente, podemos incluir todo professor de língua estrangeira na categoria de “profissional”, o qual também assume, por vezes, funções além daquelas que comumente são associadas ao docente em sala de aula.

<sup>38</sup> “Once upon a time there was a city called ELT. [...] Some of the people in ELT became restless. The old city could not support its growing population and eventually some brave souls set off to seek their fortune in the land beyond the mountains. [...] But, as it turned out, the adventures found a rich and fertile land. They were welcomed by the local inhabitants and they founded a new city, which they called ESP. [...] Many settlers, who had come to the newly developed land because ELT could no longer provide them with a living, longed for the comforts and certainties of the old city. Others were confused as to where their loyalties lay: were they still citizens of ELT? [...] The future in short began to look, if not gloomy, then a little confused and uncertain for the brave new world of ESP” (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 1).

os autores apresentam em seu trabalho. Por meio do quadro 5, no lado esquerdo pode-se observar estas funções e no lado direito suas possíveis respectivas atividades a serem executadas.

**Quadro 5:** Multifaces do profissional de LinFE (adaptado de DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998)

<b>FUNÇÕES DO PROFISSIONAL EM LinFE</b>	<b>ATIVIDADES</b>
<b>Professor</b>	Profissional que organiza a sala de aula de forma a ter objetivos claros para sua aula e um bom conhecimento do conteúdo ensinado por meio do material didático adotado.
<b><i>Designer</i> de cursos e produtor de materiais</b>	Profissional que desenha o curso a ser realizado e escolhe e/ou adapta e/ou produz materiais didáticos.
<b>Colaborador</b>	Profissional que auxilia adicionando novos materiais em um curso já existente; ou que possa ajudar no ensino-aprendizagem de alunos com atividades específicas em andamento; ou que contribui com críticas construtivas aos trabalhos de outros profissionais de LinFE.
<b>Pesquisador</b>	Profissional que vai além da análise de necessidades realizando pesquisas mais profundas sobre a área do conhecimento a qual esteja lecionando.
<b>Avaliador</b>	Profissional que avalia seus alunos, mas também cursos e materiais didáticos em LinFE.

Deve-se ter consciência, entretanto, que o profissional ou professor de LinFE independentemente de como seja chamado sempre terá diversas tarefas a serem realizadas ao longo de suas atividades, entretanto não será apenas essa a parte desafiadora para este profissional, a sua atuação seja em qual área for, sempre haverá algo a ser aprendido.

Carras et al. (2007) enfatizam que mesmo que a formação deste docente seja na área específica de LinFE, ele nunca terá todas as ferramentas de trabalho para as diversas áreas específicas que poderão surgir.

### 2.4.3.2. Perfil do discente em LinFE: aluno ou cliente?<sup>39</sup>

O discente em LinFE será quem de fato poderá melhor determinar o que aprender (SÁNCHEZ, 2009), entretanto através da análise de necessidades, pois se ela objetiva saber o que e como deverá ser desenhado o curso, será por meio das respostas dos alunos que isso poderá tomar forma (GARCÍA-ROMEY, 2006).

Ainda que haja demandas sobre a formação dos aprendizes, ou ofertas de cursos disponíveis no mercado, será o aluno com a consciência das suas necessidades que determinará o caminho a ser dirigido (MOURLHON-DALIIES, 2008), caracterizando-se como um “vetor de aprendizagem” (CARTON, 2008, p. 43, tradução nossa).

Hutchinson e Waters (1987) enfatizam que o aprendiz deve ser o foco no ensino-aprendizagem de LinFE, pois ele tem necessidades e interesses que afetarão consideravelmente a sua motivação para aprender e por consequência na eficácia do seu aprendizado.

O aluno de LinFE para contextos profissionais, segundo Sánchez (2009), terá as seguintes características: aluno adulto já atuante na sua área profissional ou estudante universitário demandando conhecimentos linguístico do seu futuro campo de atuação profissional. Zúñiga (2006) corrobora ao afirmar que o aluno que opta por cursos de LinFE são pessoas que já dominam de certa forma a língua e o sistema conceitual da área, tendo por objetivo a busca por trabalhos neste campo de atuação, especialização na área ou colocar em prática estes novos conhecimentos nas suas atividades habituais de trabalho.

Carton (2008) diz que o objetivo a ser alcançado nos alunos de línguas estrangeiras, assim como nos de LinFE, não é a competência de compreender e produzir no mesmo nível em que um nativo realiza na sua língua materna, mas o aprendiz deve ser capaz de compreender e expressar-se de maneira apropriada e eficaz, sem ter choques com o seu interlocutor, além de não excluir sua própria cultura e identidade, tornando-se no “estrangeiro competente” de Adami et al. (2003 apud CARTON, 2008, p. 43, tradução nossa).

## 2.5. Ensino-aprendizagem de línguas para fins de negócios

Após compreender o ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE) por meio de autores advindos das línguas espanhola, francesa e inglesa, podemos perceber que há entre eles pensamentos convergentes com relação a essa abordagem de ensino de línguas.

---

<sup>39</sup> Uma referência contrastiva entre a ideia fossilizada de que o aluno simplesmente e somente aprende e não interfere no processo de ensino-aprendizagem, enquanto que na ideia popular “o cliente sempre tem razão”.

Entretanto, até aqui, LinFE foi visto na sua forma ampla, por isso o objetivo desta seção é mostrar as definições das categorias desta abordagem de acordo com as divisões que são vistas no LEA-NI.

Na próxima seção, apresento as definições e implicações de categorias em LinFE<sup>40</sup>, a saber, línguas para fins profissionais e línguas para fins de negócios.

### **2.5.1. Línguas para fins profissionais: línguas para fins de negócios**

Línguas para fins profissionais, segundo Beltrán (2004, p. 1116), é o ensino-aprendizagem de uma língua para a comunicação profissional que pode ser definido como o “o enfoque do processo de ensino-aprendizagem que tem como propósito melhorar as capacidades de compreensão e expressão que se requerem para desenvolver-se em um determinado campo de atividade profissional”<sup>41</sup> (tradução nossa).

Dentro do campo de atuação de línguas para fins profissionais, encontram-se múltiplas variantes deste tipo de comunicação. Entre as mais procuradas estão as línguas para fins de negócios, as quais são ligadas à gestão empresarial e comercial que nas últimas duas décadas viu crescer consideravelmente sua demanda dentro da área de línguas para fins profissionais (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998; SÁNCHEZ, 2009).

Ellis e Johnson (1994 apud ONODERA, 2015, p. 331) dizem que a língua dos negócios “é usada para atingir um fim e seu uso eficiente é visto no sucesso dos resultados das transações e eventos de negócios”. Ainda assim, Pickett (1986 apud DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998) afirma que a linguagem utilizada na área dos negócios está muito mais ligada a linguagem diária falada pelo público em geral do que em muitas áreas de LinFE.

Há ao menos duas definições de línguas para fins de negócios segundo Dudley-Evans e St. John (1998): línguas para fins gerais de negócios e línguas pra fins específicos de negócios.

Dudley-Evans e St. John (1998) citam que línguas para fins gerais de negócios estão relacionadas a aprendizes inexperientes ou iniciantes na atividade profissional da situação-alvo,

---

<sup>40</sup> Ressalto que a categorização, aqui apresentada, está em português, implicando em uma adaptação não somente linguística, mas também conceitual, pois a categoria ou subcategoria dependendo do idioma (ou até mesmo dependendo do autor) poderá variar consideravelmente. Contudo, a intenção desta simplificação é de reduzir ambiguidades advindas de três campos de atuação que não são homogêneos em sua totalidade, a saber, as línguas espanhola, francesa e inglesa para fins específicos.

<sup>41</sup> “[...] el enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión y expresión que se requieren para desenvolverse en un determinado campo de actividad profesional” (BELTRÁN, 2004, p. 1116).

e similares a cursos de línguas para fins gerais, porém, utilizando-se geralmente de materiais didáticos para contextos de negócios.

Línguas para fins específicos de negócios contrastam com a explicação acima, pois são dirigidas a aprendizes que já conhecem a realidade da situação-alvo, os quais trazem conhecimentos do seu campo de atuação para o seu processo de ensino-aprendizagem, além de serem cuidadosamente desenhadas para o desenvolvimento de algumas habilidades linguístico-comunicativas de contextos específicos de negócios (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998).

De forma muito similar, Mangiante e Parpette (2004, p. 17) afirmam que *langue de spécialité* é pertencente aos cursos que nascem por meio da demanda geral do público, ou seja, “uma abordagem global de uma disciplina ou um ramo profissional, aberta a um público maior possível”<sup>42</sup> (tradução nossa). Em contraste, FOS (no singular) parte da oferta específica de cursos para situações definidas trabalhando “caso a caso, ou em outras palavras, função por função, de acordo com as demandas e necessidades de um público específico”<sup>43</sup> (tradução nossa).

Línguas para fins de negócios seguem algumas características próprias, pois na comunicação profissional deve-se tomar decisões apropriadas em determinados contextos, a fim de alcançar o sucesso. A expressão correta do locutor e a compreensão adequada do interlocutor podem não serem alcançadas se aquele não se utilizar adequadamente da língua para fins de negócios (BELTRÁN, 2004). Para Sánchez (2009), um bom método para o ensino-aprendizagem de forma a alcançar tal êxito são as simulações da situação-alvo, por meio delas, o aluno poderá adquirir e/ou praticar as competências linguísticas, comunicativas e interculturais.

Segundo Mercelot (2006), dependendo do nível dos alunos, algumas atividades podem ser executadas visando à compreensão e produção linguística, além da execução da competência intercultural do aluno, tais atividades podem ser: projetos, simulação global da situação-alvo, exercícios diversos que envolvam aspectos lexicais, gramaticais, além de questões comportamentais e interculturais.

A simulação global ou simulação profissional da situação-alvo apresenta diversas vantagens no ensino de LinFE, e conseqüentemente de línguas para fins de negócios (SÁNCHEZ, 2009). Entre as vantagens estão: i) favorecer a participação ativa dos alunos; ii)

---

<sup>42</sup> “[...]une approche globale d’une discipline ou d’une branche professionnelle, ouverte à un public le plus large possible” (MANGIANTE e PARPETTE, 2004, p. 17).

<sup>43</sup> “[...]cas par cas, ou en d’autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d’un public précis (MANGIANTE e PARPETTE, 2004, p. 17).

permitir o uso espontâneo da linguagem da situação-alvo, iii) aproximar a aula aos contextos profissionais reais para o qual os alunos estão se preparando, iv) expor materiais autênticos; v) adiantar realidades das futuras situações profissionais; vi) situar a aprendizagem em contextos reais; vii) favorecer o caráter interdisciplinar; viii) potencializar o valor da interculturalidade; ix) dar oportunidades para o professor avaliar o estado de interlíngua do aluno.

Para concluir, faço uma compilação de pensamentos dos autores apresentados e tento definir, com seus próprios conceitos, como podem ser caracterizadas as línguas para fins de negócios segundo o que é demandado e ofertado em tais cursos, o perfil do professor e do aluno, além das competências linguístico-comunicativas (quadro 6).

**Quadro 6:** Características do ensino-aprendizagem de línguas para fins de negócios (adaptado de DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998; MERCELOT, 2006 e SÁNCHEZ, 2009)

<b>LÍNGUAS PARA FINS DE NEGÓCIOS</b>	
<b>O QUE É DEMANDADO E OFERTADO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino-aprendizagem de línguas para fins de negócios em contextos específicos ou gerais;</li> <li>• Preparação para obtenção de certificados na área dos negócios.</li> </ul>
<b>PERFIL DO PROFESSOR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profissional de LinFE especializado em línguas para fins de negócios (consultor linguístico), mas não necessariamente alguém que já atuou na área dos negócios.</li> </ul>
<b>PERFIL DO ALUNO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profissionais pertencentes à gestão comercial, à empresas ou finanças;</li> <li>• Alunos universitários em áreas que se relacionem com negociação internacional e áreas afins;</li> <li>• Alunos universitários em mobilidade estudantil nas áreas de ciências econômicas, comerciais e áreas afins;</li> <li>• Outros alunos procedentes de diversos países com necessidades em línguas para fins de negócios.</li> </ul>
<b>COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICO-COMUNICATIVAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação entre discurso e língua no contexto dos negócios, por exemplo, o uso da língua entre pessoas de culturas diferentes e /ou funções diferentes;</li> <li>• Elaboração de gêneros textuais escritos nos negócios: projetos, relatórios, prospectos, memorandos, apresentações, carta comercial, informe, o contrato, currículo, entre outros;</li> <li>• Eventos comunicativos orais: telefonar, socializar-se, fazer apresentações, tomar parte em uma reunião ou negociação, transações comerciais, gestão diretiva na empresa, ordens dadas entre iguais e entre cargos diferentes,</li> </ul>



	<p>relações sociais e de cortesia no trabalho e abrir ou levantar uma sessão;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gramática e vocabulário contextualizado no ensino de línguas para fins de negócios;</li> <li>• Aquisição da interculturalidade como competência comunicativa no contexto dos negócios.</li> </ul>
--	--

De forma geral, línguas para fins de negócios apresentam as mesmas nuances que qualquer outra língua apresentaria nas diversas categorias presentes em LinFE. Todavia, o perfil dos integrantes (professor e aluno), das habilidades linguístico-comunicativas e o que impulsiona a demanda/oferta estão todos vinculados estritamente às negociações internacionais.

No próximo capítulo, apresento o aporte metodológico adotado para a execução desta pesquisa.

### **3. METODOLOGIA**

Neste capítulo, apresento a metodologia aplicada neste trabalho a qual relaciona-se com a abordagem qualitativa (SEVERINO, 2007), pois suas características principais da coleta de dados e da análise são por meio de averiguação e interpretação de “aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano [... e seus] dados são analisados em seu conteúdo [social] e os instrumentos de coleta não são estruturados” (MARCONI e LAKATOS, 2011, p. 269).

#### **3.1. Natureza da pesquisa**

##### **3.1.1. Quanto aos fins**

As pesquisas podem, segundo Vergara (2006, p. 46), ser classificadas quanto aos fins e aos meios. Quanto aos fins, compreendem as pesquisas exploratória, descritiva, metodológica, aplicada e intervencionista.

Este trabalho tem como característica principal em seu fim as pesquisas exploratória e descritiva. Configura-se como uma pesquisa exploratória por ser realizada sobre a construção de cursos de línguas para fins de negócios no bacharelado em LEA-NI da UFPB, ou seja, uma “área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado” (VERGARA, 2006, p. 47). Porém, tendo em vista que “expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno” (VERGARA, 2006, p. 47), pode-se também incluir como uma pesquisa descritiva. Entretanto, quanto ao seu fim, este trabalho pode apresentar traços de outros tipos de pesquisas.

Gil (2012) apresenta as pesquisas exploratórias como sendo pesquisas que visam desenvolver e esclarecer conceitos e ideias envolvendo levantamento bibliográfico, documental, entrevistas e estudos de caso. Para o autor, técnicas quantitativas de coleta de dados geralmente não fazem parte de tais pesquisas. O autor ainda afirma que pesquisas exploratórias são produzidas com o intuito de proporcionar uma perspectiva geral acerca de um determinado fato.

Quanto às pesquisas descritivas, Gil (2012, p. 29) diz ter “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Logo, as pesquisas descritivas objetivam, por exemplo, estudar as características de um grupo, levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população, ou encontrar a existência de associações entre variáveis (GIL, 2012).

Para Gil (2012, p. 28) “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”, neste caso, com a atuação e aplicação de LinFE no ensino de línguas para fins de negócios em uma universidade federal brasileira.

### 3.1.2. Quanto aos meios

Vergara (2006) expõe que as pesquisas quanto aos meios podem ser pesquisas de campo, de laboratório, documental, bibliográfica, experimental, *ex post facto*, participante, pesquisa-ação e estudo de caso.

O presente trabalho pode ser classificado como uma pesquisa bibliográfica, de campo ou levantamento de dados (GIL, 2012) e, principalmente, um estudo de caso.

Esta pesquisa é bibliográfica, porque no seu corpo textual utilizou-se de referências bibliográficas das mais diversas áreas possíveis para a fundamentação teórico-metodológica, ou seja, cobrir o assunto abordado sobre LinFE e suas variantes (línguas para fins profissionais e para fins de negócios), e para compor o presente capítulo sobre metodologia.

Contém características de uma pesquisa de campo, também descrita por Gil (2012) como levantamento de dados (*survey*), pois fiz levantamentos de dados entre alunos e professores do curso de LEA-NI na UFPB. Vergara (2006, p. 47) cita ser este um tipo de pesquisa de “investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo”. Assemelhando-se com o que Gil (2012, p. 55) afirma sobre levantamento de dados:

As pesquisas deste tipo se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados.

Severino (2007, p. 123) corrobora este pensamento sobre a pesquisa de campo ao afirmar que nela “o objeto/fonte é abordado em seu meio próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem [abrangendo] desde os levantamentos (*surveys*), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos”.

Gil (2012) apresenta as principais vantagens e limitações deste tipo de pesquisa que é o levantamento de dados. Entre as vantagens está o conhecimento direto da realidade; economia e rapidez no processo do levantamento de dados; e a quantificação dos dados.

Entretanto, há limitações, tais como, ênfase nos aspectos perspectivos, ou seja, aspectos que as pessoas percebem de si mesmas, sendo estes aspectos subjetivos que podem então distorcer a pesquisa; pouca profundidade no estudo da estrutura e dos processos sociais; e limitada obtenção do processo de mudança, pois muitas vezes não se aplica o mesmo questionário mais de uma vez, logo sem ter uma visão da situação-alvo ao longo do tempo.

Esta pesquisa também está estritamente relacionada com um estudo de caso. Para Severino (2007, p. 121), o estudo de caso concentra-se em um caso particular “considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ser ele significativamente representativo. A coleta dos dados e sua análise se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo, em geral”.

Para Marconi e Lakatos (2011), os estudos de caso podem ser divididos entre três tipos concernentes aos seus motivos de execução: i) intrínsecos, sendo a representação de traços particulares; ii) instrumentais, quando são esclarecimentos de traços sobre algumas questões; iii) e coletivos, adotando a abordagem de vários fenômenos conjuntamente.

À vista disso, este trabalho caracteriza-se como um estudo de caso intrínseco por visar à observação de características próprias de um caso em particular, neste caso, os cursos de línguas para fins de negócios e sua estruturação pelos docentes alocados no departamento responsável pelo bacharelado em LEA-NI da UFPB.

### **3.2. Contexto da pesquisa e seleção de sujeitos**

#### **3.2.1. A universidade (UFPB), o centro (CCHLA) e o departamento (DMI)**

A universidade acolhedora do contexto desta pesquisa é a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A universidade foi criada em 1955, mas somente tornando-se uma instituição federal em 1960.

Em 2002, a UFPB foi desmembrada e com isso houve a criação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atualmente na UFPB<sup>44</sup> há 4 diferentes campi nas cidades de João Pessoa (campus I), Areia (Campus II), Bananeiras (Campus III) e duas cidades que compartilham um campus em comum: Rio Tinto e Mamanguape (Campus IV).

---

<sup>44</sup> Todas as informações sobre a instituição em si foram extraídas do seu site oficial. Mais informações disponíveis em: <http://www.ufpb.br/> Acesso em: 28 abr. 2017.

No campus principal da UFPB em João Pessoa (Campus I) há 13 diferentes centros separados de acordo com as mais diferentes áreas do conhecimento científico, dentre eles está o Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

O CCHLA<sup>45</sup> é contemplado por 9 diferentes departamentos nas áreas de ciências humanas, tais como, os departamentos de Ciências Sociais, Filosofia e História, além de outros departamentos em áreas diversas do conhecimento, por exemplo, os departamentos de Mídias Digitais, de Psicologia e de Mediações Interculturais (DMI) o qual acolhe o bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais.

O DMI<sup>46</sup> é um novo departamento criado no ano de 2015 como resultado de um desmembramento advindo do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. Nesse departamento, há atualmente duas coordenações com suas respectivas graduações: os bacharelados em Tradução e em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais. Quando da sua criação, o departamento era composto por 14 professores com distintos graus de formação (mestrado e doutorado) e majoritariamente nas áreas de linguística, letras e estudos tradutológicos.

### **3.2.2. O bacharelado em LEA-NI**

O curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais tem uma história anterior a sua criação na UFPB, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (2008, p. 7), doravante PPC:

Os Cursos de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA) tiveram origem na França, nos anos 1970, com o objetivo de ampliar a oferta de formação disponível nos Departamentos de Letras das Instituições de Ensino Superior. Na base dessa inovação estava a necessidade, cada vez mais crescente, da presença de línguas estrangeiras nas mais diversas formações profissionais, sobretudo as que envolviam as negociações, a exemplo do comércio e dos negócios.

De acordo com o site oficial da UFPB, por meio do REUNI (Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades do Governo Federal Brasileiro, sancionado por meio do decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007) foi possível então a criação de novos cursos de graduação (de

---

<sup>45</sup> Todas as informações sobre o Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CCHLA) foram extraídas do seu site oficial. Mais informações disponíveis em: <http://www.cchla.ufpb.br/> Acesso em: 28 abr. 2017.

<sup>46</sup> Todas as informações sobre o Departamento de Mediações Interculturais (DMI) foram extraídas do seu site oficial. Mais informações disponíveis em: <http://www.cchla.ufpb.br/dmi/> Acesso em: 28 abr. 2017.

50 para 104) e pós-graduação na instituição, além do crescimento da estrutura nas mais diversas universidades federais do país.

No ano de 2009, mais precisamente no segundo semestre do ano letivo (2009.2) da UFPB, o LEA-NI<sup>47</sup> recebe a sua primeira turma de graduação advindos do processo seletivo realizado por meio do REUNI.

### 3.2.3. Negociação, negociador internacional e o LEA-NI

O bacharelado em LEA-NI na UFPB tem por objetivo a formação de egressos capazes de atuar em um contexto socioeconômico que reclama, há tempos, por um profissional na área das negociações internacionais.

Segundo o site oficial do curso, o LEA-NI nasceu como uma resposta às demandas “emergentes das novas dinâmicas do mundo das organizações, através da formação de um novo perfil de profissional apto a atuar no campo dos diálogos e intercâmbios internacionais” com formação em três línguas estrangeiras (espanhol, francês e inglês).

Portanto, o egresso desse bacharelado é também um negociador internacional, o qual, segundo Thompson (2009, p. 5), é aquele que tem “um conjunto de habilidades de negociação que seja genérico o bastante para ser usado em diferentes contextos, grupos e continentes, mas suficientemente especializado para fornecer estratégias comportamentais significativas em uma determinada situação”.

O PPC (2008, p. 5) do bacharel em LEA-NI descreve que o egresso atingirá *a priori* três objetivos globais:

1. Fazer a ponte entre dois ou mais universos comunicacionais e culturais distintos, para que as partes envolvidas se entendam e realizem suas negociações;
2. Cooperar objetivamente no processo de negociação, trazendo informações sobre as dinâmicas mundiais e conhecimentos gerais dos diversos elementos e dimensões da cultura das organizações em situação de diálogo internacional;
3. Desenvolver competências situadas na interseção desses dois focos inseparáveis: o mundo das negociações internacionais e a dimensão comunicacional plena em três línguas estrangeiras, além da materna.

O primeiro dos objetivos do PPC reflete, basicamente, o conceito de negociação e negociador, com ênfase das suas atividades em âmbito internacional. Embora, em linhas gerais, em muitos estudos de negociação, os autores comecem afirmando que todos negociam no seu

---

<sup>47</sup> Todas as informações sobre o bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA-NI) foram extraídas do seu site oficial. Mais informações disponíveis em: <http://www.cchla.ufpb.br/lea/> Acesso em: 28 abr. 2017.

dia-a-dia e, por consequência, são negociadores, a prática da negociação em ambiente profissional e acadêmico é definida por Thompson (2009, p. 2) da seguinte maneira: “Negociação é um processo interpessoal de tomada de decisão, necessário sempre que não podemos atingir nossos objetivos por conta própria. As negociações não incluem somente reuniões individuais de negócios, mas também aquelas que envolvem múltiplas partes”.

O segundo ponto descrito no PPC, com relação ao perfil do concluinte em LEA-NI da UFPB, enfatiza que este profissional deve estar atento ao processo de negociação como agente ativo dessa ação e contribuir com o conhecimento adquirido de diferentes culturas que possam ser ali trabalhadas. Logo, esse negociador é flexível, por causa da sua competência comunicativa intercultural, e com postura confiável para poder transmitir toda a informação necessária no decorrer dos negócios.

Martinelli, Ventura e Machado (2012, p. 26) destacam que o negociador, para alcançar êxito na comunicação entre orientais e ocidentais, por exemplo, deve “estabelecer confiança entre os envolvidos [e] os acordos são sempre globais e baseados em princípios gerais [, pois] deixa espaço para a flexibilidade, que é muito necessária durante as discussões”, além de citar que a falta de especificidade nesse sentido dá espaço à manutenção da harmonia entre as partes negociadoras e ajuda a alcançar o consenso.

Por fim, o terceiro e último ponto elencado no PPC pode ser considerado como a espinha dorsal do curso e do profissional a ser formado: a habilidade de comunicação em línguas estrangeiras e língua materna vinculadas ao mundo dos negócios, sendo o presente trabalho com o foco no estudo desta convergência entre idiomas e negócios.

Toda negociação se dá por meio de um processo comunicativo (SÁNCHEZ, 2009), consequentemente utilizando-se da paralinguagem e das linguagens verbal e não-verbal (POYATOS, 1994 apud SÁNCHEZ, 2009). Então, a busca pela excelente negociação também passa pela competente habilidade no uso de um idioma estrangeiro e/ou materno.

Martinelli, Ventura e Machado (2012, p. 62) citam dois problemas envolvendo a confluência entre língua, negociador e negócios que podem se tornar barreiras no processo da negociação: “problemas de tradução entre línguas [à vista que o negociador não sabe todos os idiomas] e a língua com suas questões de nacionalismo [por exemplo, a imposição do uso de uma língua e não de outra]”. Para facilitar ou, até mesmo, solucionar esses problemas seria necessária a utilização e/ou criação de um idioma universal.

Embora haja tentativas nesse sentido por meio da formação de línguas artificiais (sendo a mais conhecida o Esperanto, um idioma criado pelo polonês Lazarus Zamenhof), não há adesão global a este tipo de criação. Por consequência, a solução mais próxima que há é a

utilização de línguas dominantes no cenário internacional, seja por importância global como o inglês, seja por importância regional como o espanhol, o francês ou o alemão.

Em vista disso, o LEA-NI propõe a formação dos alunos em três línguas estrangeiras a princípio para fins gerais e para fins específicos. Porém, o processo de ensino-aprendizagem considera o aporte linguístico que elas carregam, mas também outros saberes de igual importância para um negociador, a saber: o *savoir-faire interculturel*<sup>48</sup>, o *savoir-être*<sup>49</sup> e o *savoir socioculturel*<sup>50</sup>.

Na formação acadêmica oferecida pelo LEA-NI da UFPB, nos últimos períodos da graduação, o aluno é inserido no ensino-aprendizagem de LinFE nas áreas do Turismo, dos Negócios e do Direito.

O ensino-aprendizagem de línguas (espanhol/francês/inglês) para fins de negócios (foco desta pesquisa) ocorre especificamente no sexto período do curso nas disciplinas chamadas de Espanhol Aplicado aos Negócios, Francês Aplicado aos Negócios e Inglês Aplicado aos Negócios, conforme o PPC (2008).

A seguir, apresento os informantes que fazem parte desta pesquisa, a saber, os alunos dessa graduação e professores que lecionaram ou lecionam as disciplinas de línguas aplicadas aos negócios.

### 3.2.4. Informantes da pesquisa

Nesta pesquisa, estão presentes dois grupos de informantes. Primeiramente, apresento os professores que responderam aos questionamentos contidos no apêndice A, para isso, eles atendem aos requisitos que exponho na seção adiante.

Em seguida, apresento o segundo grupo de informantes composto por uma amostra de alunos do LEA-NI da UFPB, o questionário aplicado junto a eles encontra-se no apêndice B.

---

<sup>48</sup> Esse saber compreende segundo o CECR “a capacidade de estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira” (2001, p. 84, tradução nossa).

<sup>49</sup> Também denominado por Hadel (2004, p. 8) como competência psicossocial, é considerada “como disposições e dispositivos, que os atores devem, de uma forma ou de outra, ter em consideração nos contextos de comunicação e aprendizagem. Ela é constituída das habilidades emocionais, afetivas, cognitivas e sociais do utilizador” (HADEL, 2004, p. 8, tradução nossa).

<sup>50</sup> Sua definição genérica passa a ser como o conhecimento de mundo, pois o CECR afirma: “O conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) que fala(m) uma língua é um dos aspectos do conhecimento de mundo” (2001, p.82, tradução nossa).



### 3.2.4.1. Os professores<sup>51</sup>

O DMI conta atualmente com 14 professores efetivos e exclusivos do departamento, tendo 7 deles realizado concurso público ou transferência interna na instituição para atuação em especial no bacharelado em LEA-NI, os quais podem ser alocados conforme o quadro 7.

Contudo, vale salientar que atualmente todos os professores do DMI atuam ou podem atuar em ambos os cursos do departamento (Tradução e LEA-NI), conforme seu regimento interno.

**Quadro 7:** Professores com atuação especial no LEA-NI da UFPB

<b>DMI: professores atuantes com atenção especial para o LEA-NI em 2017</b>	
6 professores com formação em linguística, estudos linguísticos ou letras	2 professores para o ensino de língua espanhola e suas interfaces
	2 professores para o ensino de língua francesa e suas interfaces
	2 professores para o ensino de língua inglesa e suas interfaces
1 professor com formação na área de negociações internacionais	1 professor para o ensino referente às questões de negociações internacionais e suas interfaces

Para participar desta pesquisa foram elencados alguns requisitos: i) ser ou ter sido professor efetivo da UFPB; ii) atuar ou ter atuado no LEA-NI *a priori* como professor exclusivo para lecionar neste curso; iii) lecionar ou ter lecionado a disciplina de línguas estrangeiras aplicadas aos negócios. A partir destes requisitos, apenas 6 professores foram selecionados para participar desta pesquisa. Os dados gerais destes docentes e como serão mencionados neste trabalho encontram-se no quadro 8.

**Quadro 8:** Configuração dos informantes da pesquisa com relação aos professores

<b>DISCIPLINA LECIONADA</b>	<b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>PRIMEIRA VEZ NA DISCIPLINA</b>	<b>STATUS ATUAL NO LEA-NI DA UFPB</b>	<b>PSEUDÔNIMO</b>
Espanhol Aplicado aos Negócios	Doutorado em Linguística Aplicada	2012.1	Leciona	P.E. 1
	Mestrado em Linguística	2012.2	Leciona	P.E. 2

<sup>51</sup> Para preservar a identidade dos informantes desta pesquisa, não é especificado, neste trabalho, o gênero para as palavras *aluno* e *professor/profissional de LinFE*. Abro exceção somente para demonstrar a porcentagem de homens e mulheres que compõem o corpo docente no LEA-NI da UFPB, conforme exposto na tabela 2.

Francês Aplicado aos Negócios	Doutorado em Estudos Linguísticos	2012.1	Leciona	P.F. 1
Inglês Aplicado aos Negócios	Doutorado em Linguística Aplicada	2012.1	Não leciona mais	P.I. 1
	Doutorado em Linguística Aplicada	2014.2	Não leciona mais	P.I. 2
	Mestrado em Linguística	2016.2	Leciona	P.I. 3

### 3.2.4.2. Os alunos

Os alunos são o segundo grupo de informantes desta pesquisa. Até o seu encerramento, o LEA-NI contava com 117 alunos matriculados em seu corpo discente.

Neste trabalho, 50 alunos da graduação em LEA-NI participaram do levantamento de dados com relação às suas necessidades ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para fins de negócios lecionadas no curso (Apêndice B). Esta amostra representa 42,7% do total de alunos que há no curso. Por definição de amostra, Marconi e Lakatos (2015) citam que é “uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); [...] um subconjunto do universo [da pesquisa]”.

Todos os alunos participantes desta pesquisa estavam em um dos períodos ativos do semestre de 2016.2, ou seja, no segundo, quarto, sexto ou oitavo período, contudo, na pesquisa, foram divididos em três grupos distintos: antes, durante ou depois do sexto período (tabela 1), tendo em vista que este é o período quando os alunos cursam as disciplinas de línguas estrangeiras aplicadas aos negócios. Com relação à idade, igualmente foram divididos em três grupos conforme visto na tabela 1.

**Tabela 1:** Período e idade dos alunos informantes

PERÍODO		IDADE	
Antes do 6º período	71,4%	Até 18 anos	4%
No 6º período	18,4%	De 19 a 25 anos	78%
Depois do 6º período	10,2%	Mais de 25 anos	18%

Os informantes também definiram suas nacionalidades e sexo, com isso obteve-se os resultados contidos na tabela 2.

**Tabela 2:** Nacionalidade e sexo dos alunos informantes

<b>NACIONALIDADE</b>		<b>SEXO</b>	
Nacionalidade brasileira	92%	Masculino	38%
Dupla nacionalidade ou outras nacionalidades	8%	Feminino	62%

### 3.3. Método da coleta de dados

Para Marconi e Lakatos (2015), os instrumentos de coleta de dados são diversos e variam de acordo com o tipo de pesquisa executado, valendo-se de tipos como coletas documentais, entrevistas, testes, técnicas mercadológicas ou formulários, por exemplo.

Nesta pesquisa, utilizei somente um tipo de técnica de investigação: questionários para os alunos (Apêndice B) e para os professores (Apêndice A).

Gil (2012, p. 121) define questionário como “a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações”, sendo tais informações de naturezas diversas.

Segundo Gil (2012, p. 122), os questionários podem ser compostos por questões fechadas, abertas e dependentes. Para cada um dos questionários empreguei um tipo dominante de pergunta: para os professores (Apêndice A), as questões foram majoritariamente abertas, enquanto que, para os alunos, as questões foram praticamente todas do tipo fechada (Apêndice B).

As questões abertas exigem do respondente respostas próprias, enquanto que as questões fechadas são previamente delimitadas pelo entrevistador. Já as questões dependentes são perguntas que, para serem respondidas, necessitam da resposta de questionamento anterior, este tipo somente foi visto no questionário para os alunos (Apêndice B).

Embora Gil (2012, p. 122) afirme haver desvantagens em um questionário, como a interpretação do pesquisado sobre as perguntas aplicadas, o autor também apresenta cinco vantagens na aplicação desta técnica de investigação:

- i. Possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas em uma área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;

- ii. Implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- iii. Garante o anonimato das respostas;
- iv. Permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- v. Não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Na próxima seção, apresento o tratamento de dados realizado ao longo do levantamento de dados feito junto aos questionários.

### **3.4. Tratamento de dados**

A partir da coleta de dados por meio dos questionários, o tratamento de dados seguiu a seguinte metodologia.

No primeiro momento, analisei o resultado dos questionários dos alunos (Apêndice B) como sendo uma análise de necessidades da situação-alvo deles (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998; HUTCHINSON e WATERS, 1987; MANGIANTE e PARPETTE, 2004), neste caso, a área profissional dos negócios. A abordagem foi por meio da metodologia quantitativa à vista de que as perguntas foram fechadas, sendo dados traduzidos para porcentagem. Algumas exceções foram feitas, a saber, para as últimas três perguntas abertas e dependentes, tendo contabilizado apenas dois respondentes.

As perguntas do questionário para os alunos seguiram um padrão muito parecido ao que Hutchinson e Waters (1987) apresentam como uma possível análise da situação-alvo dos alunos. Portanto, adaptei perguntas (perguntas 6 a 9 no apêndice B) e adicionei outras que entendi serem pertinentes para analisar as necessidades, desejos e faltas (HUTCHINSON e WATERS, 1987) dos alunos em formação no LEA-NI.

Com relação ao questionário aplicado com os professores (Apêndice A), todas as perguntas foram abertas, a fim de alcançar dos entrevistados o máximo de informação que eles entendessem ser necessário, por isso a análise dos dados foi qualitativa.

Por meio de ambos os questionários (para alunos e para professores), pude fazer uma averiguação se o resultado da análise de necessidades de tais alunos em formação são atendidas pelo tipo de construção das disciplinas de línguas para fins de negócios propostas pelos professores.

## 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta pesquisa, e em especial esta apresentação e análise dos resultados, tem por objetivo responder a um questionamento exposto na introdução: *como são estruturados os cursos de línguas estrangeiras para fins de negócios no bacharelado em LEA-NI da UFPB, a fim de que o aluno possa se tornar apto a atuar como negociador multilíngue?*

A fim de responder a esta pergunta, desenvolvo este capítulo em três partes advindas dos seus objetivos específicos:

- Faço um levantamento e uma análise das necessidades em línguas para fins de negócios dos alunos no LEA-NI;
- Obtenho uma visão geral da estrutura didática das disciplinas de línguas estrangeiras para fins de negócios através de questionários aplicados com os professores;
- Avalio esta estrutura mencionada e seus possíveis efeitos sobre os futuros negociadores ao longo deste capítulo.

### 4.1. Análise das necessidades em línguas para fins de negócios

Fazer uma análise de necessidades dos aprendizes de cursos de LinFE é o primeiro passo a ser executado, tendo em vista que, para estruturar tais cursos, é fundamental o questionamento de quais carências existem nos alunos.

Nesta pesquisa, faço um levantamento de dados das necessidades dos graduandos em LEA-NI como o primeiro passo, pois, ao expor os resultados deste *survey*, será possível, posteriormente, analisar e perceber se e de que maneira os professores atendem às demandas de seus alunos. Assim sendo, o questionário aplicado servirá como uma amostra geral das necessidades dos alunos em línguas para fins de negócios no contexto em análise.

#### 4.1.1. Características gerais dos alunos

Por meio do questionário sobre análise de necessidades aplicado (Apêndice B) com 50 alunos no curso LEA-NI da UFPB, pude obter os resultados com relação às necessidades, desejos e faltas de tais aprendizes.

Com relação à tabela 1, o maior percentual de alunos desta amostra (71,4%) estão em algum período do curso anterior ao sexto semestre letivo. Esta porcentagem representa um peso importante para a pesquisa, pois são alunos, que além de estarem em formação, também são

alunos que ainda não cursaram a disciplina de línguas para fins de negócios. Por consequência, eles podem expressar, com antecedência, suas necessidades referentes ao ensino-aprendizagem de línguas para fins de negócios através daquele questionário.

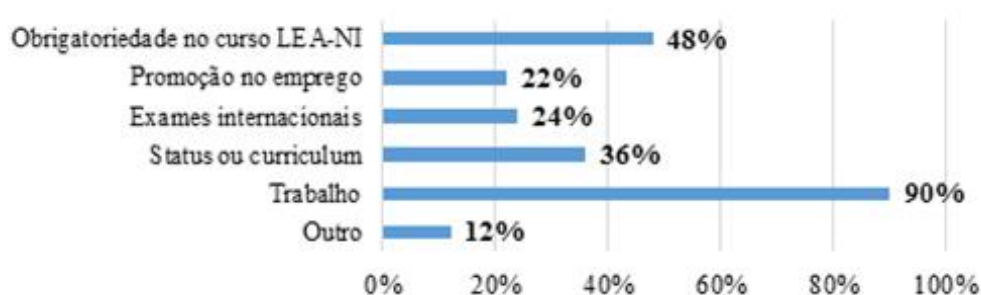
Embora 18,4% dos alunos estejam cursando as disciplinas de línguas aplicadas aos negócios e 10,2% já tenham cursado, tais alunos contribuem para esta pesquisa, pois são futuros negociadores que ainda têm necessidades a serem atendidas nesta área do conhecimento.

Com relação aos outros três dados (idade, sexo e nacionalidade) apresentados nas tabelas 1 e 2, ficou evidente que a maioria dos entrevistados são mulheres (62%), são alunos com idades variando entre 19 e 25 anos (78%) e são brasileiros (92%). Com isso, podemos perceber de antemão que são jovens em formação que pela faixa etária estão na graduação seguida do ensino médio, além de serem majoritariamente brasileiros natos sem dupla nacionalidade.

#### 4.1.2. Necessidades, desejos e faltas dos alunos no LEA-NI

O questionário para os alunos (Apêndice B) segue com outros questionamentos a respeito das necessidades dos alunos na área dos negócios. A figura 4 mostra os dados com relação à pergunta: *Para que as línguas para fins de negócios são necessárias para você?* (Figura 3).

**Figura 3:** Necessidades em línguas para fins de negócios



Os resultados mostram que 90% dos alunos entendem que a sua maior necessidade das línguas para fins de negócios é para o seu futuro trabalho, tendo em vista que são pessoas em formação em LEA-NI. Por sua vez, 22% dos entrevistados acreditam que poderão ter a possibilidade de uma promoção no emprego por causa dos conhecimentos em línguas para fins de negócios.

Somente 48% entendem que as línguas são uma real necessidade para conclusão do curso, tendo em vista que as três disciplinas de línguas aplicadas aos negócios são componentes obrigatórios na grade curricular deste bacharelado. Pode-se inferir que os outros alunos (52% restante) entendem que, ainda que haja uma obrigatoriedade, não levam isso em consideração como um fator determinante no aprendizado em línguas para fins de negócios, mas sim a necessidade delas para sua atuação no mercado de trabalho (90%).

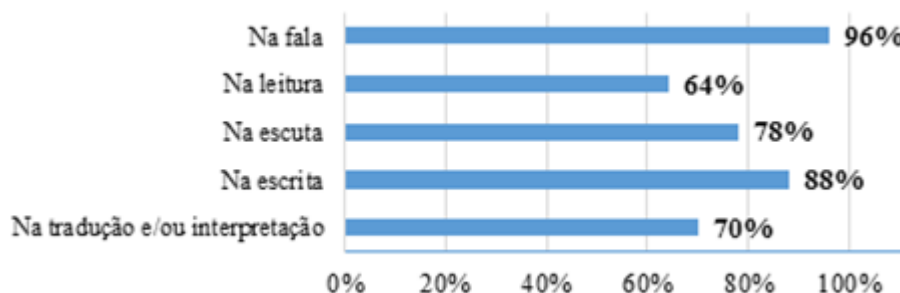
Quanto aos exames internacionais, apenas 24% entendem que necessitam de línguas para fins de negócios para realizarem exames de proficiência em língua estrangeira na área dos negócios.

Ressalto que alguns alunos, durante a aplicação do questionário, indagaram o que seriam esses exames, demonstrando total desconhecimento de tais testes. Após esclarecimento, alguns deles entenderam que seria sim necessário para sua formação como negociador internacional, assinalando a opção informando sua necessidade/desejo em LinFE. Assim, o questionário tornou-se também um meio de comunicar necessidades que eles tinham, mas não conheciam.

No questionário, foram exemplificados os testes BULATS de inglês e o *Certificat de Français Professionnel* de francês, porém, há muitos outros testes destinados para o campo profissional nas três línguas aqui analisadas: o BEC (*Business English Certificates*) certificado pela Cambridge English Language Assessment, o DFP (*Diplômes de Français Professionnel*) certificado pela Câmara de Comércio e Indústria de Paris, e os certificados e diplomas de *Español de los Negocios* certificado pela Câmara de Comércio de Madri, por exemplo.

Com relação ao questionamento sobre habilidades nas línguas estrangeiras aplicadas aos negócios, indaguei aos alunos: *Como as línguas para negócios serão utilizadas por você?* (Figura 4).

**Figura 4:** Utilização das línguas para fins de negócios



Quase todos os entrevistados (96%) acreditam que utilizarão a fala como o principal meio de comunicação.

Nesta pergunta, não apresentei as quatro habilidades linguísticas (ler, ouvir, falar e escrever) distinguindo a produção oral do locutor em palestras, conferências, exposição de ideias, anúncios etc., da produção oral em conversas, negociações e outras interações que demandam, além da fala, a escuta (compreensão oral) para poder responder. Entretanto, apresento a habilidade da fala, aqui descrita, como sendo as duas. Diferente de Hutchinson e Waters (1998, p. 105), que distinguem as habilidades linguísticas em cinco: ler, ouvir, falar, falar com interação e escrever.

Em seguida, a produção escrita foi vista como a segunda habilidade mais importante entre os questionados com 88% do total. As compreensões oral (78%) e escrita (64%) aparecem em seguida.

Ainda que nenhuma das habilidades tenha alcançado 100% entre os entrevistados, não se pode entender que somente algumas habilidades serão utilizadas por eles na área dos negócios, mas deve-se compreender que, a partir destes dados, algumas habilidades terão maior atuação na situação-alvo e o processo de ensino-aprendizagem de LinFE, neste caso na área dos negócios, deve observar melhor tais habilidades.

Uma outra possibilidade proposta no questionário foi a tradução e a interpretação como ferramentas de trabalho de um negociador internacional. Mais da metade dos entrevistados (70%) acreditam que utilizarão ao menos uma delas em sua área de atuação nos negócios internacionais.

Outro questionamento foi apresentado aos alunos: *Quais áreas serão/deverão ser utilizadas e/ou estudadas na sua concepção?* (Figura 5).

**Figura 5:** Áreas de atuação estudadas/utilizadas pelo negociador internacional



Além das habilidades linguísticas, também foi questionado sobre quais áreas eles gostariam de estudar no ensino de línguas para fins de negócios, a fim de que o estudo pudesse focar em algum tipo de exercício, por exemplo, em atividades de simulação global da situação-alvo (uma das atividades expostas na fundamentação teórica como meio para a prática de LinFE).



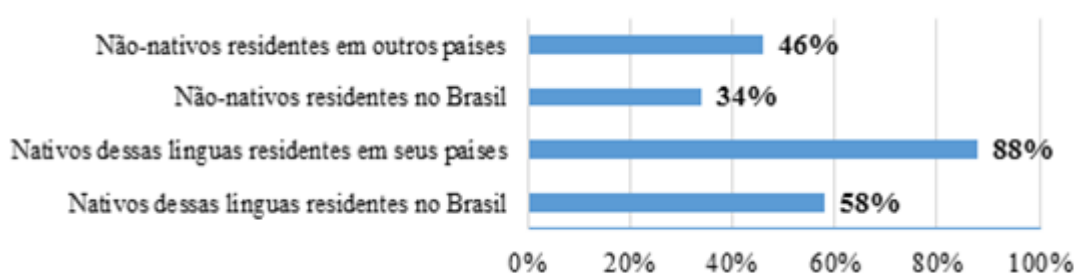
A maior parte dos entrevistados (86%) acreditam que deveriam privilegiar as dinâmicas encontradas nas negociações internacionais presentes em empresas privadas. Neste trabalho como um todo, apresento negociação como qualquer processo interpessoal entre uma parte e outra (ou múltiplas partes), para se chegar a um fim de interesse de todos (MARTINELLI, VENTURA e MACHADO, 2012; THOMPSON, 2009), assim como mencionei na seção 2.5.1 deste trabalho. Por sua vez, órgãos privados podem ser qualquer empresa privada cujo proprietário seja uma pessoa jurídica ou natural<sup>52</sup>.

Com relação às necessidades em línguas para fins de negócios para com quem o alunos irão se relacionar, foi questionado: *Com quem as línguas para negócios serão utilizadas por você?* O resultado encontra-se na figura 6.

Os alunos em sua maioria (88%) acreditam que utilizarão as línguas estrangeiras com nativos dessas línguas residentes em seus países. Então, seria necessário entender que tais alunos desejam atuar como negociadores fora do Brasil (essa afirmação confirma-se pelos dados contidos na figura 7), ou em outros locais de trabalho onde o contato com nativos das línguas espanhola, francesa ou inglesa seja muito frequente.

Apenas 46% entendem que utilizarão os idiomas com não-nativos fora do Brasil e 34% com não-nativos em território brasileiro. Talvez os alunos não conheçam que o uso da língua inglesa na área dos negócios, por exemplo, é mais falada entre não-nativos do que com ou entre nativos da língua inglesa (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998).

**Figura 6:** Com quem as línguas para fins de negócios serão utilizadas



Em consonância com a pergunta relacionada à figura 6, questionei aos alunos no levantamento de dados onde seriam utilizados os idiomas para fins de negócios como futuros

<sup>52</sup> Definição retirada do JusBrasil: “modalidade de empresa em que o proprietário é pessoa natural ou jurídica, sendo, então singular ou individual, se explorada por pessoa física; e coletiva, se organizada e dirigida por uma sociedade”. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/293636/empresa-privada> Acesso em: 05 mai. 2017.

negociadores internacionais. Temos a figura 7 como resultado à pergunta: *Onde as línguas para fins de negócios serão utilizadas por você?*

**Figura 7:** Local de uso das línguas para fins de negócios



Grande parte dos alunos (74%) selecionou, como possível local de trabalho, empresas privadas internacionais no exterior, confirmando os dados da figura 6 que mostram os alunos inclinados a atuarem como negociadores fora do Brasil. Outra grande parte dos alunos (64%) optou como possibilidade de atuação, empresas privadas internacionais, porém no Brasil.

Em menor proporção, 46% desejam atuar em órgãos públicos internacionais no exterior e 44% em órgãos públicos internacionais no Brasil, ou seja, empresas, repartições, organizações dirigidas diretamente por um Estado específico ou por Estados, como na ONU, UNESCO, MERCOSUL, etc.

Apenas 4% optaram pela opção “outros locais” em que podem estar presentes o terceiro setor, aquele de que ONGs, fundações, associações e partidos políticos fazem parte.

Hutchinson e Waters (1998) avaliam faltas como sendo a ausência do que os alunos necessitam para alcançar o bom desempenho na situação-alvo, neste caso, começo a avaliar o que falta para a boa comunicação por meio das competências linguístico-comunicativas em espanhol, francês e inglês.

Para compreender o que se falta é necessário compreender o que já se tem. Por isso as próximas figuras estão relacionadas ao nível de competência em língua, conforme o CECR, e também relacionadas ao nível do conhecimento sociopolítico e cultural dos países da respectiva língua estrangeira.

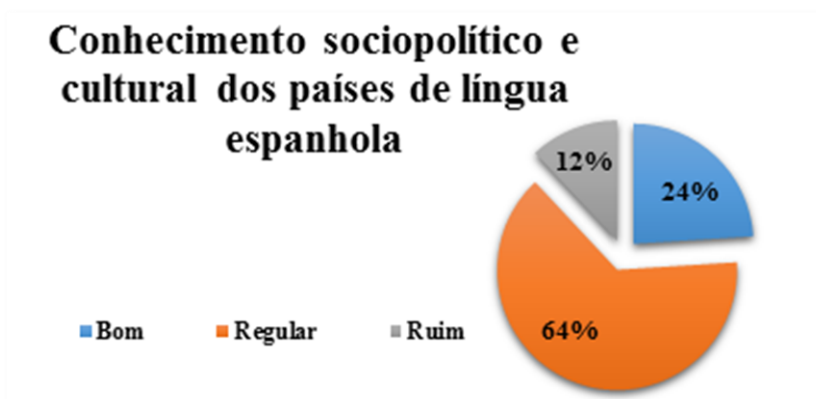
Com relação à língua espanhola, os alunos responderam à pergunta que se segue: *Qual o seu nível atual de conhecimento em espanhol?* Na figura 8, está expresso o que eu obtive como resultado.

**Figura 8:** Nível de competência na língua espanhola segundo o CECR



Enquanto que com relação ao nível do conhecimento sociopolítico e cultural dos países de língua espanhola, o resultado da pergunta a seguir encontra-se na figura 9: *Qual o seu atual nível no conhecimento sociopolítico e cultural dos países de língua espanhola?*

**Figura 9:** Conhecimento sociopolítico e cultural dos países hispanófonos



Mais da metade dos alunos (56%) declaram não ter conhecimento em língua espanhola superior ao nível A2 (nível elementar), enquanto que 64% afirmam ter conhecimento sociopolítico e cultural dos países de língua espanhola em nível regular.

A respeito desses dados, pode ser argumentado que, neste levantamento, 71,4% dos alunos ainda não alcançaram o sexto período do curso. Por consequência, eles ainda não teriam formação suficiente nestas áreas, todavia deve-se levar em consideração dois fatores.

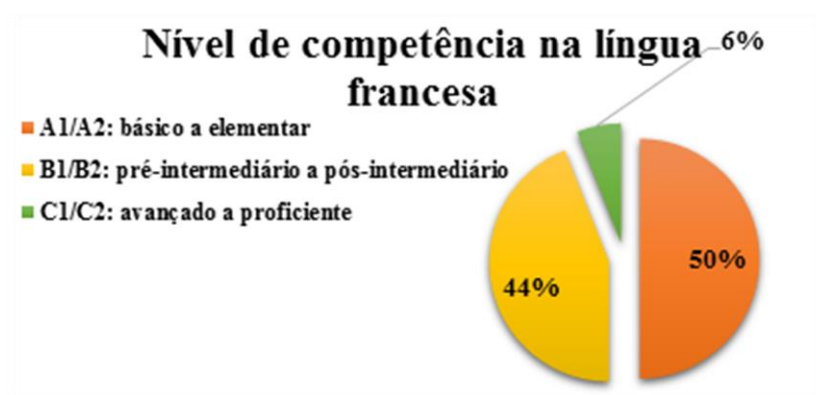
Primeiro, a posição geográfica do território brasileiro que é o único país de língua portuguesa em um continente que tem países de maioria hispanófona, ou seja, temos ou deveríamos ter trocas de conhecimentos, valores, ideias, aspectos culturais, entre outros componentes. Segundo, o Brasil integra o MERCOSUL, advindo disso surgiram políticas linguísticas de ensino do espanhol no ensino básico brasileiro, por exemplo, por meio da lei

11.161/2005, revogada recentemente pela lei nº 13.415, de 2017, a qual não torna mais obrigatório o ensino do espanhol nas escolas.

Após ponderar sobre tais fatos, acredito que este levantamento de dados mostra uma deficiente participação da população brasileira no ensino-aprendizagem da língua espanhola, o que, por consequência, atinge diretamente a formação destes futuros negociadores latino-americanos.

A respeito da língua francesa, as mesmas perguntas foram realizadas e os resultados foram parecidos aos relacionados à língua espanhola e à cultura dos países hispanófonos.

**Figura 10:** Nível de competência na língua francesa segundo o CECR



Na figura 10, algumas diferenças aparecem se comparadas com a figura 8, pois há mais alunos com níveis elevados de proficiência na língua francesa. Outra dessemelhança é a maior porcentagem de alunos que se declaram com um conhecimento “ruim” a respeito dos países francófonos (figura 11).

**Figura 11:** Conhecimento sociopolítico e cultural dos países francófonos



Na figura 10, percebe-se que metade dos alunos declaram ter ao menos o nível B1 (nível pré-intermediário a intermediário) na língua francesa, sendo 44% do nível B1 ao B2, e 6% do C1 ao C2, os níveis mais avançados segundo o CECR.

Em contrapartida, o conhecimento sociopolítico e cultural dos países francófonos foi um pouco pior se comparado à figura 9 (imagem relacionada à cultura dos países hispanófonos), com quase um terço dos entrevistados (28%) afirmando terem pouco conhecimento nestas áreas referentes aos países de língua francesa.

A realidade no contexto da língua inglesa é completamente distinto dos outros idiomas, com um valor expressivo de alunos que declaram ter entre o nível C1 e C2 (do nível avançado ao nível proficiente), chegando a quase um terço dos entrevistados com 28% do total (figura 12).

**Figura 12:** Nível de competência na língua inglesa segundo o CECR



A respeito do conhecimento sociopolítico e cultural dos países anglófonos por parte dos alunos entrevistados, apenas 10% desta amostra declara ter pouco ou nenhum deste tipo de conhecimento (figura 13).

**Figura 13:** Conhecimento sociopolítico e cultural dos países anglófonos



Chegando ao final do questionário, aos alunos foi feita a seguinte pergunta: *Você acredita ser necessário estudar língua para fins específicos, neste caso, línguas para fins negócios?*

Quase todos os alunos (92%) entendem ser muito importante o ensino-aprendizagem de línguas para fins de negócios no LEA-NI da UFPB (figura 14), indicando qual a relevância de LinFE neste bacharelado.

**Figura 14:** A importância em estudar línguas para fins de negócios



A última pergunta fechada aos alunos que apresento de forma quantitativa é: *O que espera alcançar com o estudo de línguas para negócios?* Indicando um desejo por parte do aprendiz, uma vez que Hutchinson e Waters (1987) afirmam que o aluno é relevante na construção do ensino-aprendizagem de LinFE, pois ele está no centro deste processo.

**Figura 15:** Desejos com relação ao estudo de línguas para fins de negócios



Na figura 15, vemos que a grande maioria deseja adquirir conhecimentos sociopolíticos e culturais (80%) e competências linguístico-comunicativas avançadas (72%).

Portanto, as faltas analisadas nos níveis linguísticos em espanhol e francês, e os conhecimentos sociopolíticos e culturais dos países destas línguas devem ter maior atenção,

uma vez que são esses os pontos mais deficientes entre os alunos e demonstram ser onde eles desejam por melhorias ao longo do curso em LEA-NI.

As últimas três perguntas do questionário têm características dependentes, ou seja, para responder uma é necessário responder a anterior. Com relação à pergunta: *Caso já esteja trabalhando, você atua como negociador em sua profissão?* Apenas dois entrevistados responderam afirmativamente. O que levou a dois outros questionamento: i) explicar sua função como negociador; ii) e qual língua estrangeira utiliza na sua área de atuação.

O primeiro estudante afirmou que “como presidente de uma ONG, preciso entrar em contato e manter relações com diferentes *stakeholders*, exemplo: para bater metas de intercâmbio, preciso manter bom relacionamento com as organizações de outros países”. Este aluno afirmou que utiliza as línguas espanhola e inglesa como meio de comunicar-se com seus parceiros de negociação.

O segundo estudante, por sua vez, declarou: “Tenho pessoas oferecendo serviços para mim no exterior”, afirmando que se utiliza das línguas francesa e inglesa para poder comunicar-se com tais fornecedores.

Partindo deste levantamento de dados, os resultados mostraram que quase todos os alunos no LEA-NI são alunos em formação, sem experiência prévia no futuro mercado de trabalho onde irão atuar. Por isso, as necessidades em LinFE, apresentadas aqui, indicam para o ensino-aprendizagem de línguas para fins gerais de negócios.

#### **4.2. Estruturação dos cursos de línguas para fins de negócios no LEA-NI**

O processo de estruturação das disciplinas de línguas para fins de negócios, no curso em LEA-NI, será visto por meio do questionário aplicado com os professores (Apêndice A), e por meio desta análise pretendo compreender como são abordados os diversos aspectos tratados sobre LinFE na fundamentação teórica desta pesquisa, além de verificar os possíveis efeitos desse design de curso sobre os alunos.

Nesse questionário, foram abordadas questões de diversas áreas concernentes ao ensino-aprendizagem de LinFE, bem como das línguas para fins de negócios: i) da formação e atuação profissional, o que resultou na construção do quadro 12, porém, mais informações serão tratadas adiante; ii) da realização da análise de necessidades no LEA-NI; iii) do papel das habilidades linguísticas em LinFE; iv) do papel da gramática e dos aspectos socioculturais em LinFE; v) da preparação para os certificados de proficiência em língua estrangeira para negócios; vi) do material didático adotado; vii) da construção de materiais autorais e utilização de materiais

autênticos; viii) do questionamento sobre as aulas para fins gerais e sua metodologia; ix) por fim, questiono se para os professores ainda há a necessidade de discorrer sobre qualquer outro assunto ainda não visto no questionário.

Desta mesma maneira, foram divididos os tópicos desta seção, de forma que a análise pudesse se concentrar por áreas em LinFE.

#### 4.2.1. Da formação e atuação profissional

Nesta parte do questionário, os 6 professores entrevistados adicionaram informações sobre sua formação e atuações profissionais. As informações básicas foram esquematizadas e apresentadas no quadro 12.

Entretanto, mais duas perguntas foram adicionadas nesta seção do questionário. A primeira indaga: *Já trabalhou com ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos antes de atuar no LEA-NI da UFPB? Descreva.* Com isso, obtive as seguintes respostas.

**P.E. 1:** Sim. Espanhol para Turismo.

**P.E. 2:** Sim, no curso de Relações Internacionais e em cursos de compreensão de textos para fins acadêmicos.

**P.F. 1:** Sim. Trabalhei na Aliança Francesa e em empresas, preparando profissionais da L'Oréal e da Peugeot para funções administrativas e também em projeto do consulado da França no Rio de Janeiro com Francês para guias de turismo.

**P.I. 1:** Sim, principalmente, com cursos com foco em leitura apenas. Anteriormente à atuação no LEA-NI, fiz um curso de extensão em formação de professores para fins específicos pela PUC/SP e formações para os certificados de *Business English* da Universidade de Cambridge.

**P.I. 2:** Sim, por mais de 15 anos na PUCSP, em especial na área de línguas para fins acadêmicos e negócios.

**P.I. 3:** Sim, aulas particulares para funcionários de multinacional.

A partir das respostas, podemos ver que todos os professores já atuaram na área de LinFE em algum momento de suas carreiras, seja na área para fins acadêmicos ou para fins profissionais. Contudo, mais uma pergunta torna-se necessária por ser mais específica: *Já trabalhou com ensino-aprendizagem de línguas para fins de negócios antes de atuar no LEA-NI da UFPB? Descreva.*

**P.E. 1:** Sim. Espanhol para Negócios da Michelin Brasil.

**P.E. 2:** Não.

**P.F. 1:** Semelhante à proposta do LEA UFPB, não.

**P.I. 1:** Dei também aulas em escolas de línguas com esse fim e preparação para os certificados BEC.

**P.I. 2:** Sim, em consultorias e cursos específicos.

**P.I. 3:** Sim, aulas particulares para funcionários de multinacional.



Após a segunda pergunta, as respostas delineiam um novo cenário. Dois professores afirmam não ter atuado na área de línguas para fins de negócios antes de atuar no LEA-NI. Aparentemente, três professores (P.E. 1, P.I. 2 e P.I. 3) atuaram em cenários parecidos ao ensino de línguas *in company*, quando o curso é dado para os funcionários dentro de uma empresa, configurando um ensino de línguas para fins específicos de negócios<sup>53</sup>. E apenas o professor P.I. 1 diz ter ensinado, em escolas de idiomas, línguas para fins de negócios e preparatórios para os exames de proficiência desta área.

Ainda que haja limitações no levantamento de dados por meio de questionários, posso inferir, por meio das respostas, que todos os professores tiveram no LEA-NI seu primeiro contato com LinFE na área de negócios de um modo muito específico. Com isso, quero dizer, um curso de línguas para fins gerais de negócios, ofertado por uma instituição de ensino superior pública a fim de formar negociadores internacionais em um âmbito mais geral possível, pois poderão atuar em áreas como em turismo, em questões jurídicas internacionais, em comércio exterior e/ou em negociações internacionais em geral.

#### 4.2.2. Da realização da análise de necessidades no LEA-NI

A realização da análise de necessidades em cursos de LinFE tem relevância, pois é neste momento que o profissional de LinFE poderá detectar as carências de seus alunos, delinear o panorama atual deste grupo e ser capaz de desenhar um curso que possa atender a essas necessidades. Por isso, a próxima pergunta foi: *Você realiza/realizou a análise de necessidades com relação ao ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos descrito por diversos autores da área em suas aulas de línguas para fins específicos no LEA-NI na UFPB? Como se deu essa análise de necessidades? Descreva.*

**P.E. 1:** Sim. Através de questionários e entrevistas semiestruturadas.

**P.E. 2:** A cada início de semestre e geralmente na metade do curso, realizo uma análise com os alunos, a partir de conversas em sala. Nunca utilizei instrumento escrito para esse fim.

**P.F. 1:** (...) sim, pois preciso analisar as necessidades de um negociador que terá que interagir em contextos de mediação. Que contextos são esses? que registros utilizar? A que gêneros discursivos meu aluno em formação se verá submetido em situações futuras de trabalho? Que diferenças culturais destacar para evitar incompreensões? Que estruturas gramaticais são mais relevantes nos gêneros discursivos presentes nessa área

---

<sup>53</sup> Faço referência à distinção encontrada em Dudley-Evans e St. John (1998, p. 55) sobre línguas para fins de negócios. Enquanto que línguas para fins gerais de negócios destinam-se a alunos com pouca ou nenhuma experiência e utilizando-se de livros ofertados pelo mercado; línguas para fins específicos de negócios são cursos desenhados especificamente para negociadores já atuantes no mercado, com necessidades ainda mais específicas que sua situação-alvo exige. Este pensamento é semelhante ao apresentado por Mangiante e Parpette (2004, p. 16).

de atuação? Para avaliar essas necessidades, tive que recorrer a vídeos de profissionais da área de negociações internacionais (professores, empresários, filmes...), livros de formação específica de profissionais de comércio exterior, revistas e livros de estudos de caso na área, exemplos de cartas administrativas.

**P.I. 1:** Sim. Questionários aplicados com os alunos sobre experiência de aprendizagem da língua, contextos de aprendizagem e vivência, focos dos cursos realizados, áreas de interesse etc. Realizamos, ainda, testes de entrada na disciplina com foco nas 4 habilidades com material adaptado do Certificado de *Business English*.

**P.I. 2:** Sim, foi submetido um projeto não aprovado para financiamento dessa análise de necessidades.

**P.I. 3:** No início de minha atuação no curso, sim, formalmente, com questionário escrito. Com o passar do tempo, passei a realizá-la oral e informalmente em sala de aula, no início do semestre, como uma atividade interativa entre os alunos, tornando-a mais dinâmica.

A princípio, todos os docentes realizam a análise de necessidades em suas aulas de LinFE. À vista que a análise pode ser realizada de várias formas, pode-se, por meio das respostas, constatar alguns exemplos.

Alguns professores (P.E. 1, P.E. 2 e P.I. 3, por exemplo) optam pela entrevista com seus alunos, acreditando que por meio da oralidade pode-se ter um panorama das necessidades deles. Outros, como por exemplo P.F. 1 e P.I. 1, preferem adotar a observação da situação-alvo ou questionários, respectivamente, como meios de analisar as necessidades. Independentemente do meio a ser utilizado, todos entendem a importância da execução deste primeiro momento no desenho de disciplinas em LinFE.

#### 4.2.3. Do papel das habilidades linguísticas em LinFE

Nesta seção, apresento uma indagação concernente às habilidades linguísticas e sua importância na sala de aula de línguas para fins de negócios. No questionário (apêndice A), todas as quatro perguntas eram compostas pelo seguinte questionamento: *Qual o papel da habilidade em PRODUÇÃO/COMPREENSÃO ESCRITA/ORAL em suas aulas de línguas para fins de negócios? Descreva como se dá/deu e qual a importância a partir do seu ponto de vista acadêmico.*

Por isso, as respostas dos entrevistados com relação às habilidades linguísticas serão condensadas em uma, ou seja, cada participante terá uma fala sobre todas as habilidades.

**P.E. 1:** Toda habilidade linguística é importante no curso de Espanhol para Negócios do LEA-NI, uma vez que supõe-se ou pretende-se que os alunos dominem pelo menos o nível B1-B2 do MCER<sup>54</sup>. Dentre as 4 habilidades perguntadas nesta pesquisa, no meu curso [a produção escrita] trata-se da 3ª em prioridade. [...] [a compreensão escrita] no

<sup>54</sup> Abreviação de *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, a versão em língua espanhola para o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, o qual cito neste trabalho pela abreviação CECR.

meu curso trata-se da 4ª em prioridade. [...] [a produção oral] no meu curso trata-se da 1ª em prioridade. [...] [a compreensão oral] trata-se da 2ª em prioridade.

O P.E. 1 descreve as habilidades linguísticas por prioridade no processo de ensino-aprendizagem de línguas para fins de negócios em sua sala de aula. A produção oral aparece como prioridade máxima, em detrimento da compreensão escrita que é a última das quatro competências. Entretanto, o professor ressalta no início da sua fala que “toda habilidade linguística é importante no curso de Espanhol para Negócios do LEA-NI”.

Seria, portanto, isto uma contradição a sua afirmação frente à ordem de prioridades que ele mesmo elenca? Ou seria a aplicação de um princípio isonômico onde todas as habilidades apresentam relevância, porém dado o contexto de ensino de LinFE, há necessidades específicas a serem atendidas por meio daquelas habilidades prioritárias?

Acredito que o último questionamento é o mais correto, tendo em vista que no ensino-aprendizagem de LinFE, neste caso, no campo dos negócios, há habilidades linguísticas que podem (não necessariamente devem) aparecer como prioridade, pois a situação-alvo é o que determinará por meio de qual competência ou competências o ensino deve dar preferência. Logo, há isonomia por entender que todas as habilidades são importantes perante LinFE. Contudo, para cada situação-alvo, a análise de necessidades determinará qual ou quais competências linguísticas serão aplicadas com mais ênfase. Vejamos agora o que diz o próximo docente:

**P.E. 2:** Acredito que [a produção escrita] é fundamental para a futura atuação profissional dos alunos. Costumo trabalhar a produção de pequenos textos aplicados a contextos de trabalho, e ultimamente tenho tentado abordar a produção de comunicação via e-mail, pois, em contato com alunos que já atuam na área, é o principal gênero textual em uso. [...] Costumo usar [a compreensão escrita em] textos para leitura e discussão em sala (notícias, textos dos métodos, materiais autênticos de sites relacionados à temática do curso). Acredito que é fundamental [a produção oral] [...], costumo realizar simulações, pequenas apresentações, discussões de conteúdos teóricos sobre a temática do curso. Acredito que é fundamental [também a compreensão oral] para a futura atuação profissional dos alunos. Costumo utilizar vídeos autênticos preparados para a implementação de atuações na área de negócios, e de nacionalidades distintas, para trabalhar a compreensão oral nas variedades da Língua Espanhola.

O P.E. 2 mostra em toda a sua fala a importância das habilidades linguísticas de maneira uniforme e sem demonstrar ênfase em nenhuma delas, sempre citando os meios pelos quais ele aborda as competências.

Este profissional de LinFE contextualiza suas atividades de acordo com a situação-alvo, ao citar, por exemplo, a aplicação de textos escritos (e-mail, neste caso). Este professor cita que

seus alunos, já atuantes na área, descrevem ser o principal tipo de texto escrito a ser realizado por eles.

Em consonância com esse tipo de contextualização, o docente afirma usar diversos textos orais e simulações globais da situação-alvo, estas já foram anteriormente descritas na seção 2.5.2 deste trabalho, como excelente ferramenta de imersão na situação-alvo e impulsionando o uso quase que de todas as competências linguístico-comunicativas.

Além disso, o P.E. 2 utiliza-se de materiais autênticos em sala de aula nas mais diversas habilidades linguísticas, sejam orais (vídeos, por exemplo), sejam escritos (“materiais autênticos de sites relacionados à temática do curso”, como cita o P.E. 2), o que contribui para que os alunos entrem em contato com materiais a serem utilizados por eles.

**P.F. 1:** Não trabalho muito a produção escrita na disciplina de negócios. Fora a apresentação/produção de cartas comerciais (reclamação/apresentação de produto), atas de reunião e preparação de um plano de negócios, não me atendo muito [à produção escrita]. Pode até ser um erro, mas vejo o profissional LEA muito mais associado a um trabalho de interação oral, mediando negócios entre pessoas de culturas diferentes. A compreensão escrita é trabalhada nas aulas como ponto de partida para abordar conhecimentos específicos da área (aspectos teóricos, relatos de experiência) e fazer com que os estudantes reflitam e argumentem sobre o que foi lido. Também é o momento de abordar o vocabulário específico da área. Acho que [a produção oral] é a habilidade que mais quero destacar em minhas aulas, pois acredito que o negociador internacional terá sempre a função de mediar situações de negócios, seja através de um telefonema de contato com uma empresa, seja em uma reunião de trabalho, em um salão internacional, em uma visita técnica. Não vejo [a compreensão oral] dissociada da produção oral: as duas têm que caminhar juntas para que o desenrolar da interação seja um sucesso. Para que possa argumentar, questionar, contradizer, agradecer... é necessário compreender o que seu interlocutor está dizendo. Confesso que, no meu dia a dia, o mais difícil é encontrar situações reais de interação entre profissionais de negócios para que os alunos vivenciem em aula algo que encontrarão em seu futuro profissional.

O P.F. 1 faz uma separação marcante entre compreensão e produção escritas da compreensão e produção orais na sua sala de aula. Enquanto as primeiras habilidades não têm ênfase ou servem apenas como “ponto de partida”; as segundas são abordadas com primazia.

Este docente entende ser fundamental esta separação, pois para ele ensinar línguas para fins de negócios no contexto do LEA-NI está associado a uma situação-alvo marcada por um “trabalho de interação oral, mediando negócios entre pessoas de culturas diferentes”. Portanto, por meio dessa observação como profissional de LinFE, ele dá maior ênfase nas habilidades ligadas à oralidade no processo de ensino-aprendizagem, sem necessariamente depreciar as outras competências. Esse pensamento, pois, entra em consonância com a descrição do P.E. 1.

Dois pontos merecem ser destacados nesta fala, tendo em vista que não foram mencionados até aqui em outras intervenções. Primeiro, a prática do vocabulário específico da

área; segundo, a quinta habilidade descrita por Dudley-Evans e St. John (1998), a interação oral ou *spoken interaction*, perfeitamente exemplificado por ele ao citar os atos de “argumentar, questionar, contradizer [e] agradecer”.

Na sua fala no questionário, este professor menciona a prática do vocabulário especializado por meio da compreensão escrita dos seus alunos, sendo esta a habilidade pela qual este tipo de vocabulário pode ser abordado.

O segundo ponto mencionado pelo P.F. 1 é a quinta competência linguístico-comunicativa: a interação oral. Se, segundo este profissional de LinFE, os alunos em formação em LEA-NI é “o negociador internacional [que] terá sempre a função de mediar situações de negócios”, por consequência será por meio da interação oral que isso acontecerá com maior frequência. Logo, explica-se o porquê da ênfase e indissociação da compreensão e da produção orais. Vejamos o que diz o P.I. 1:

**P.I. 1:** Acredito que as habilidades listadas (produção oral e escrita e compreensão oral e escrita) mereçam atenção na formação do profissional de LEA-NI considerando seus possíveis espaços de atuação após a graduação. O contexto de *Business* deve guiar/definir as escolhas dos gêneros a serem trabalhados e as questões a serem tratadas.

O P.I. 1 apresenta de forma geral a importância das habilidades linguísticas na situação-alvo que é o mundo dos negócios. Entretanto, ressalta que é o contexto dos negócios que determina os gêneros textuais e todas as demais questões a serem abordadas.

Se o ensino de línguas para fins de negócios é determinado e desenhado por meio das múltiplas interferências desta mesma área, logo somente por meio da análise de necessidades que será evidenciado quais conteúdos e competências deverão ser focalizados.

Ao ser questionado por este tipo de análise, este mesmo docente afirma que os “questionários [foram] aplicados com os alunos sobre experiência de aprendizagem da língua, contextos de aprendizagem e vivência, focos dos cursos realizados, áreas de interesse etc.”, assim sendo, os gêneros textuais e os demais assuntos a serem abordados serão melhor indicados pela análise de necessidades.

**P.I. 2:** Elas eram centrais, uma vez que pressupunha que as aulas de inglês anteriores focavam mais na habilidade oral. [...] trabalhávamos com documentos oficiais. As aulas eram dadas exclusivamente em inglês. [...] Além disso, *podcasts* originais da área de negócios eram utilizados.

O P.I. 2 demonstra compreender que as quatro habilidades linguísticas eram dadas de forma essencial, sendo ilustrado que as aulas eram ministradas através de materiais autênticos

e somente na língua-alvo. Logo, a prática das habilidades linguísticas eram interligadas e tinham interação com materiais da área.

**P.I. 3:** Pensando em um contexto de negócios internacionais, o negociador precisa entender (compreensão oral e escrita), mas também ser entendido (produção oral e escrita). Creio que as quatro habilidades são igualmente importantes, mas sua importância varia conforme o que se quer atingir em termos comunicativos: se o negociador tem uma proposta a fazer em uma reunião, por exemplo, a habilidade mais importante nesse momento será a produção oral; para escutar e avaliar uma contraproposta que lhe é apresentada, a habilidade mais importante será a compreensão oral; terminada a reunião, ao "pôr no papel" o que foi acordado, a habilidade que se sobressai é a produção escrita; e ao analisar "o que está no papel", é a compreensão escrita que passa a ter mais importância. Assim, a importância de cada habilidade variará conforme o contexto comunicativo. Tendo isso em mente, passo a responder a esta e às perguntas que se seguem sobre habilidades linguísticas. Por serem atividades que demandam tempo – os tempos e dinâmicas de escrita são diferentes para cada indivíduo – as produções de gêneros textuais escritos são realizadas preferencialmente fora de sala de aula. Em sala de aula, há a preparação para produção textual, através da discussão de temas a serem tratados, e instrução sobre o gênero textual a ser produzido, por exemplo. Através da leitura, [há] interpretação e discussão de textos, preferencialmente autênticos, bem como revisão por pares de textos produzidos pelos alunos, por exemplo. A produção oral, junto com a compreensão oral, é enfatizada em sala de aula. Dentre as habilidades linguísticas, elas são as que permitem maior negociação de significado, esclarecendo dúvidas, por exemplo, algo primordial em um contexto de negócios.

O P.I. 3 apresenta uma das respostas mais completas referentes às habilidades linguísticas aplicadas em sala de aula de LinFE. No começo da sua fala, ele faz referência ao “princípio isonômico” das competências linguísticas perante a abordagem de LinFE, princípio este que abordo no início desta seção.

Este docente ilustra as diversas situações comunicacionais que podem ocorrer na área dos negócios, demonstrando tanto equidade entre as habilidades linguísticas, quanto necessidades específicas para que cada uma delas entre em ação pelo utilizador da língua (o negociador). Ele encerra este trecho da sua fala afirmando: “Assim, a importância de cada habilidade variará conforme o contexto comunicativo”.

Ao descrever como se dá a prática das habilidades em sala de aula, este docente afirma que a produção escrita é feita de forma variada por cada utilizador (aluno) e que, por causa disto, esta habilidade é apresentada em sala e realizada como tarefa de casa, pois como ele mesmo cita: “os tempos e dinâmicas de escrita são diferentes para cada indivíduo”. Este pensamento converge com o que apresentei no capítulo 2 com referência a esta competência, porque Puch (2004) afirma que de maneira individualizada o aluno pode melhor desenvolver-se, em especial, porque está lidando com uma língua especializada e provavelmente de características novas para o aprendiz.

Ao tratar da compreensão escrita, é evidenciado mais uma vez a preferência pela utilização de materiais autênticos em sala de aula, tendo a oportunidade de não somente apresentar materiais advindos da situação-alvo, mas também a partir deles obter discussões temáticas.

Por fim, P.I. 3 também apresenta a compreensão oral associada à produção oral, apresentando-as como habilidades distintas, porém interligadas. De forma semelhante aos outros professores, estas competências linguísticas mostram-se como de maior uso no ensino-aprendizagem de línguas para fins de negócios, por serem aparentemente as habilidades linguísticas mais notórias de um negociador internacional.

#### 4.2.4. Do papel da gramática e dos aspectos socioculturais em LinFE

Em seguida, o questionário aborda as questões referentes à gramática e aos aspectos socioculturais no ensino-aprendizagem de línguas para fins de negócios.

A primeira pergunta é relacionada à função da gramática em LinFE: *Qual o papel da GRAMÁTICA em suas aulas de línguas para fins específicos na área dos negócios? Descreva como se dá/deu e qual a importância a partir do seu ponto de vista acadêmico.*

**P.E. 1:** Assim como as 4 habilidades mencionadas nesta pesquisa, a Gramática e seu ensino também são importantes para o curso de Espanhol para Negócios, ainda que não mais prioritário, representando um objetivo ou fim específico subsidiário ao longo do meu curso. Nesta altura do curso os alunos respondem melhor às atividades acadêmicas voltadas aos fins/objetivos específicos que possam vir a encontrar em seu futuro profissional.

**P.E. 2:** Acredito que a gramática não é central nas aulas de línguas aplicadas, costumo trabalhar com um pouco mais de cuidado apenas em momentos em que os alunos requerem.

**P.F. 1:** Comparando minha atuação na Letras à que vivo hoje no LEA, posso dizer que me tornei mais condescendente no que se refere à correção gramatical... faço muitos exercícios sobre aspectos gramaticais, sempre contextualizados, buscando avaliar se os alunos são capazes de entender o que está sendo dito e completar com estruturas gramaticais possíveis de serem utilizadas naquele contexto. Valorizo mais o que está sendo dito do que a forma.

**P.I. 1:** A gramática e vocabulário foram trazidos e trabalhados a partir das funções ensinadas com os casos (cases) analisados a partir das propostas do livro e de materiais que adaptamos. Foram utilizados, também, textos (orais e escritos) de jornais e periódicos que tratam de Business, além de site específicos para ensino-aprendizagem de inglês para Negócios, a exemplo do BBC Business, Guardian, BEC (Cambridge) etc.

**P.I. 2:** Apenas visando a correção de eventuais problemas apresentados pelos alunos.

**P.I. 3:** Importante para precisão linguística, quer oral, quer escrita, logo, favorecendo (ou não) a boa comunicação. Trabalhada preferencialmente conjuntamente com as quatro habilidades.

A partir das respostas, podemos ver que todos são unânimes em dizer que a gramática está presente no ensino-aprendizagem de LinFE, contudo a sua presença está muito mais condicionada à mescla dentro das habilidades linguísticas, assim como citam o professor P.I. 3 e indiretamente o docente P.I. 1.

O P.E. 1 afirma que a gramática, antes com prioridades no ensino, neste momento ela adquire papel secundário. Além disso, os alunos já demonstram estar aptos a interagirem em ambientes encontrados na situação-alvo e por isso o docente afirma: “nesta altura do curso os alunos respondem melhor às atividades acadêmicas voltadas aos fins/objetivos específicos que possam vir a encontrar em seu futuro profissional”.

Os professores P.E 2 e P.I. 2 compreendem que a gramática já não deve ser mais o centro no processo de ensino-aprendizagem, apenas servindo como corretor de eventuais erros ou necessidades que os alunos possam necessitar. Pois assim como afirmou P.F. 1, a valorização nesta etapa do ensino dos alunos não está mais na forma, mas no conteúdo enviado da mensagem, entendendo ser esta mensagem enviada tanto por meio da produção oral, quanto escrita.

O P.F. 1 retrata dois cenários antes de iniciar propriamente sua fala: a sua atuação como professor de Letras e como professor de LEA-NI. O que posso compreender da sua afirmação é que enquanto um visa a formação de profissionais capazes de ensinarem língua, literatura e suas interfaces, o profissional LEA-NI é um negociador que deve se comunicar apropriadamente por meio das competências linguístico-comunicativas, pois lidará com língua e cultura na área dos negócios. Portanto, este docente conclui afirmando: “posso dizer que me tornei mais condescendente no que se refere à correção gramatical”.

Ao continuar sua fala, o P.F. 1 diz que os exercícios gramaticais são contextualizados, pois deseja de seus alunos a compreensão global do conteúdo e a aplicação correta da gramática normativa da língua, porém, segundo este professor, a ênfase no ensino-aprendizagem de LinFE deve estar na boa comunicação do conteúdo, não necessariamente por meio da perfeita forma gramatical exposta pelo (futuro) negociador.

Assim como o P.F. 1, o docente P.I 1 contextualiza o ensino da gramática ao conteúdo a ser ensinado em LinFE por meio das diversas habilidades linguística. Este professor cita a aplicação da gramática através de meios relacionados à área dos negócios, por exemplo, jornais, periódicos e websites deste campo de atuação.

A seguir, apresento as respostas dos professores ao responderem a questão: *Qual o papel dos ASPECTOS SOCIOCULTURAIS, POLÍTICOS E ECONÔMICOS em suas aulas de línguas para fins de negócios? Descreva como se dá/deu e qual a importância a partir do seu ponto de vista acadêmico.*



**P.E. 1:** Assim como as habilidades linguísticas de produção e compreensão orais mencionadas nesta pesquisa, os Aspectos Socioculturais, Políticos e Econômicos e seu ensino são importantes para o curso de Espanhol para Negócios, representando um subsídio fundamental para as atividades acadêmicas que levem em consideração tais aspectos. Nesta altura do curso os alunos respondem melhor às atividades acadêmicas voltadas aos fins/objetivos específicos que possam vir a encontrar em seu futuro profissional e tais aspectos são muito importantes.

**P.E. 2:** Acredito que são muito importantes, porém, por não ter domínio dos aspectos políticos e econômicos, termino abordando com mais ênfase aspectos socioculturais.

**P.F. 1:** Através de vídeos e textos autênticos trago assuntos que abordam tais aspectos para serem trabalhados em sala. Acho importante apresentar ao aluno as diferenças e/ou similitudes entre a realidade deles e a da língua/cultura que estão aprendendo.

**P.I. 2:** Tais temas eram retomados constantemente, dada a produção de *briefing* de produtos a serem comercializados no contexto paraibano.

**P.I. 3:** Esses aspectos subjazem qualquer idioma e são trabalhados à medida que os temas tratados em sala de aula os requerem.

Sabendo que o ensino-aprendizagem de línguas para fins gerais, assim como em LinFE, há também a presença de outros aspectos além dos linguísticos, por isso foi necessário questionar onde e como esses aspectos são abordados no ensino de línguas para fins de negócios.

Ambos os professores de língua espanhola mencionam ser importante a inserção do ensino dos aspectos socioculturais, políticos e econômicos na sala de aula de LinFE, porém o P.E. 1 aplica tais aspectos quando alguma atividade possa requerer. Por sua vez, o P.E. 2 dá ênfase apenas nos aspectos socioculturais, por ter melhor formação nesta área.

O P.F. 1 apresenta uma característica interessante na sua fala: a exposição da cultura de um refletida na cultura do outro. Este docente propõe a inserção dos aspectos socioculturais, políticos e econômicos como meios de averiguar e discutir tais aspectos contidos nos países francófonos, levando em consideração os mesmos aspectos da realidade brasileira, e assim “apresentar ao aluno as diferenças e/ou similitudes entre a realidade deles e a da língua/cultura que estão aprendendo”.

Quanto aos professores de língua inglesa, todos entendem que estes aspectos mencionados na pergunta são sempre retomados quando necessário, seja por meio de *briefings* de produtos, como cita o P.I. 2, ou em outros momentos em sala de aula que os requeiram, como afirma o P.I. 3.

A fala do professor P.I. 1 é analisada separadamente por ser a mais completa com relação a pergunta exposta nesta seção.

**P.I. 1:** Durante o período da disciplina de *Business*, propriamente dita, organizamos, dentro da disciplina, o Ciclo de Palestras sobre Cultura e Negociações, cujo objetivo foi trazer profissionais que trabalhavam na área de *Business* para a universidade. Convidamos estrangeiros de língua inglesa que trabalham no Brasil e brasileiros que trabalham com business no exterior para essas palestras, que trataram de aspectos

culturais, linguísticos e de negócios (desde entrevistas de emprego a questões de relacionamento nas empresas, uso da língua inglesa no trabalho, foco dos diversos espaços de business etc.) e se configuraram como importantes espaços de discussão, prática de língua, comparação de culturas, sensibilização para esses aspectos culturais no mundo dos negócios, entre outras habilidades. Importante relatar que, como ministrei a disciplina de Cultura específica, deixei para essa disciplina as discussões relacionadas às questões de *World English*, *Global English*, ou seja, questões relacionadas à geopolítica do inglês, que trazem aspectos importantes com relação ao uso da língua que os profissionais de LEA-NI farão em seus contextos internacionais de trabalho. Acredito que essas questões, que se relacionam com aspectos culturais/sociopolíticos/geopolíticos etc. precisam ser discutidas nas aulas também. Que língua é essa que eles vão utilizar? Com quem? Quem são os possíveis falantes e como se caracterizam, culturalmente, essas interações? Que espaço há para o brasileiro falante de inglês?

Ao apresentar a relação entre os aspectos socioculturais, políticos e econômicos e línguas para fins de negócios, cita um ciclo de palestras organizado por ele a fim de contribuir na discussão entre língua, cultura e negociações. Segundo este docente, o ciclo de palestra proporcionou o enriquecimento na formação de seus aprendizes, pois puderam ter a prática linguística junto aos debates e o exercício de outras habilidades concernentes a um negociador.

Este docente também cita que deixou aspectos ligados à geopolítica do inglês para serem lecionados em uma outra disciplina, a qual é chamada de Cultura dos Países de Língua Inglesa. Entretanto, não deixa de mencionar e discutir estes aspectos sempre que necessário em sala de aula de LinFE, pois aos final de sua fala questiona-se: “Que língua é essa que eles vão utilizar? Com quem? Quem são os possíveis falantes e como se caracterizam, culturalmente, essas interações?”.

#### **4.2.5. Dos certificados de proficiência em língua estrangeira para negócios**

Durante a formação em línguas de um negociador internacional apresentei, no capítulo 2 e nos questionários, que são importantes a abordagem dos aspectos linguísticos, bem como dos socioculturais, políticos e econômicos. Os docentes entrevistados também corroboram com tal posicionamento, e de igual modo os desejos apresentados pelos alunos na figura 16. Entretanto, mais um requisito pode ser exigido dos alunos em formação ou destes quando forem negociadores internacionais atuantes: um certificado de proficiência em língua estrangeira na área dos negócios.

Por meio do questionário aplicado junto aos alunos, 46% desejam atuar em órgãos públicos no exterior e 74% em empresas privadas no exterior (figura 8). Muito provavelmente, por serem indivíduos de nacionalidade e língua distintas desta situação-alvo, será exigido um certificado de proficiência em língua estrangeira. Logo, deve ser levado em consideração que a

análise de necessidades indica uma demanda pelo ensino da estrutura dos exames e das habilidades linguístico-comunicativas presente neles.

Consequentemente, entendi ser necessário questionar aos professores: *Há/houve alguma preparação ou introdução aos certificados de proficiência em língua estrangeira para negócios do idioma ensinado em sua sala de aula? Esse processo se dá/deu de alguma forma no processo de ensino-aprendizagem? Se utiliza/utilizou de algum material para esse fim ou desse fim? Descreva.*

**P.E. 1:** Há uma preparação indireta aos certificados de proficiência em língua estrangeira para negócios uma vez que um dos materiais acadêmicos utilizados é também um livro/manual preparatório para o Certificado de Proficiência da Câmara de Negócios de Madrid, relevante para o setor em questão.

**P.E. 2:** Desde que comecei a trabalhar em aulas de espanhol aplicado aos negócios, utilizo em algumas aulas um método que é preparatório para exames de língua no âmbito do comércio. Nesse período, estou com a proposta de trabalhar a resolução de exames já aplicados anteriormente com os alunos, mas ainda não realizei.

**P.F. 1:** Não faço preparação específica para certificações, mas utilizo questões que surgem nestes exames para avaliar os conhecimentos linguísticos, discursivos, gramaticais...Consulto o site da *Chambre de Commerce* [de Paris] que oferece modelos de provas, livros didáticos que também trazem questões preparatórias para essas certificações.

**P.I. 1:** Sim. Como explicitado, utilizei e adaptei materiais relacionados ao BEC. Achei importante que os alunos conhecessem, ao menos, um certificado (3 níveis) que é conhecido e solicitado mundialmente. O material do próprio certificado (*past papers* e os oferecidos nos sites) se configurou como importante input de língua no contexto de negócios. Os alunos puderam continuar a conhecer o certificado individualmente, o que proporcionou uma certa autonomia também na busca de materiais de língua para estudo.

**P.I. 2:** Não.

**P.I. 3:** Não.

Dois professores (P.I. 2 e P.I. 3) não adotaram o ensino ou inserção de materiais concernentes aos exames internacionais de proficiência em língua estrangeira, neste caso o inglês.

Em contrapartida, o P.I. 1 diz ter adotado e adaptado materiais para a preparação de um dos exames da Universidade de Cambridge, o *Business English Certificate* (BEC). Além disto, este docente cita que ao apresentar tais materiais de preparação também foi capaz de apresentar os conteúdos linguístico-comunicativos da área dos negócios. Ao final, diz que “os alunos puderam continuar a conhecer o certificado individualmente”, o que mostra a oportunidade de continuidade para aqueles que entendem ser necessário a obtenção de tal certificado na sua futura posição de negociador internacional.

Quanto aos professores de língua espanhola (P.E. 1 e P.E. 2) ambos adotam ou pretendem adotar o ensino para os certificados em língua, na área dos negócios, ofertados pela Câmara de Comércio de Madri. O P.E. 1 adota indiretamente a preparação para tais certificados,

pois o livro didático adotado também oferece a oportunidade de preparar os alunos para estas certificações. Por sua vez, o P.E. 2, pretende adotar de forma direta os exames aplicados em anos anteriores com seus alunos, realizando da mesma forma que o P.I. 1 fez com os *past papers* do BEC.

Assim como os professores de espanhol, o P.F. 1 também adota indiretamente a preparação para os exames de língua para fins profissionais ofertados pela Câmara de Comércio e Indústria de Paris. Este docente afirma que utiliza-se das questões que aparecem nestes certificados a fim de “avaliar os conhecimentos linguísticos, discursivos, gramaticais”, logo os alunos serão avaliados em LinFE, mas indiretamente sendo treinados por meio das técnicas e metodologias advindas dos exames.

#### 4.2.6. Do material didático adotado

A sala de aula de LinFE muitas vezes por meio da análise de necessidade evidenciará a carência por um material didático específico, pois como apresentei, o ensino de línguas aplicada aos negócios pode ser para fins específicos de negócios ou para fins gerais de negócios.

Enquanto que para fins específicos de negócios, o material muito provavelmente deverá ser desenhado pelo profissional de LinFE, além da utilização de materiais autênticos; o ensino de línguas para fins gerais de negócios toma uma proporção muito mais abrangente, no qual o profissional pode entender que as necessidades dos alunos são atendidas (em sua totalidade ou não) por meio de livros didáticos disponíveis no mercado.

Por isso, questionei aos professores: *Algum material didático específico é/foi adotado em suas aulas de línguas para fins específicos na área dos negócios? Quais? Por quê?*

**P.E. 1:** Sim. Manual *Temas de Empresa*, voltado para a preparação ao Certificado de Proficiência da Câmara de Negócios de Madrid.

**P.E. 2:** Não adoto um método específico, mas costumo utilizar algumas unidades do livro *Temas de Empresa*, por ser preparatório para exames de proficiência de espanhol do âmbito do comércio.

**P.F. 1:** Recorro a diferentes materiais didáticos da área, mas não adoto nenhum específico por perceber que nenhum deles cobre totalmente a realidade do futuro profissional LEA-NI [o docente cita diversos materiais didáticos].

**P.I. 1:** Sim. *Market Leader* foi a coleção adotada à época para que os alunos tivessem algum material de referência e sensação de progressão com relação ao que vinham estudando. Mesmo para os alunos que já tinham conhecimento de inglês, o material parecia interessante considerando que a língua estava contextualizada em uma situação de *business*.

**P.I. 2:** Não. O material era baseado em documentos oficiais e literatura de negócios, 100% autênticos.

**P.I. 3:** Sim. Livro da coleção didática adotada no curso (principal) e livro didático específico (apoio), por tratarem de conteúdos que considero relevantes para a disciplina.

Quase todos os professores adotaram direta ou indiretamente algum material didático de línguas para fins de negócios, exceto o P.I. 2 que adotou somente materiais autênticos.

Os professores de língua espanhola (P.E. 1 e P.E. 2) adotam o mesmo material didático em sala de aula o que proporciona homogeneidade no ensino ao longo dos anos, pois diferentes alunos terão a mesma formação nesta área. Entretanto, enquanto P.E. 1 diz adotar o livro como material didático regular; o P.E. 2 diz utilizar o material não em sua totalidade, mas apenas unidades que lhe possam parecer necessárias para aplicação em sala de aula.

Embora o docente P.F. 1 afirme não ter adotado nenhum material específico para as aulas de francês para fins de negócios, elenca diversos outros materiais que lhe parecem úteis, pois entende que nenhum deles cobre na sua totalidade as diversas necessidades que seus alunos apresentam, mas adapta-os e aplica-os em suas aulas. Portanto, além de docente, atua também como produtor/adaptador de materiais e avaliador destes, tarefa semelhante observada na fala de outros professores (P.I. 2 e P.E. 2, por exemplo).

Os outros dois professores de língua inglesa (P.I. 1 e P.I. 3) adotaram materiais didáticos de inglês para fins de negócios. P.I. 1 afirma que a utilização de um material didático ajuda os alunos a terem uma “sensação de progressão” na língua estrangeira estudada. Este docente também cita que o material utilizado serviu como um vetor de ensino de língua especializada, o que atraiu a atenção mesmo de alunos com nível considerável na língua.

Assim sendo, ensinar LinFE não é necessariamente ensinar somente questões linguísticas, até porque muitos alunos já têm esse domínio, mas faltam-lhes a formação linguística e discursiva da situação-alvo, neste caso, a situação na área dos negócios.

#### **4.2.7. Da construção de materiais autorais e utilização de materiais autênticos**

Nesta seção, trato de duas perguntas apresentadas no questionário aos professores: os materiais realizados por autoria própria e a utilização de materiais autênticos da situação-alvo.

Na primeira pergunta foi questionado: *Há/houve a necessidade de CONSTRUÇÃO ou UTILIZAÇÃO de um MATERIAL AUTORAL ou de alguma unidade didática que atendesse às suas necessidades como professor(a) e/ou a de seus alunos como futuros negociadores? Descreva.*

**P.E. 1:** Sim. Utilização de tarefas comunicativas e projetos voltados especificamente ao desenvolvimento das atividades comunicativas pretendidas e aspectos sociopolíticos e econômico-culturais de interesse para o curso.

**P.E. 2:** Nunca realizei a elaboração de materiais autorais para aula. Geralmente utilizo materiais autênticos do âmbito dos negócios.

**P.F. 1:** A proposta de realização de um plano de exportação me pareceu adaptada à realidade de um profissional de negociações internacionais e não encontrei essa atividade específica nos materiais didáticos com os quais trabalho. Procurei modelos na internet e adaptei à realidade da disciplina: percorrer em quatro meses situações possíveis de experiência internacional.

**P.I. 1:** Sim. Como tentei ilustrar na resposta [anterior], o livro didático existia, mas as aulas levavam em conta as necessidades dos alunos (heterogêneos em termos de domínio da língua), foco em business etc. Assim, materiais de várias fontes (sites/artigos de revistas/ entrevistas com profissionais/ materiais de exames internacionais etc.) foram utilizados.

**P.I. 2:** Sim, como os materiais eram autênticos, os exercícios eram totalmente autorais

**P.I. 3:** Não.

Alguns professores parecem realizar o uso de materiais autênticos, mas não autorais propriamente dito, como é o caso de P.E. 2 e P.I. 1.

O P.E. 1 diz ter realizado a produção de materiais autorais para a prática das habilidades linguísticas e outros aspectos ligados à comunicação em LinFE, enquanto que P.I. 2 afirma que por ter materiais autênticos, consequentemente todo exercício em sala era autoral. Ambos os professores tomam o papel de docente, mas também de produtor de materiais em LinFE.

O P.F. 1 descreve um processo muito típico de um profissional de LinFE: aquele que leciona línguas com um objetivo específico e que não encontra materiais disponíveis ou acha de maneira escassa a ponto de ter que produzir materiais, porém sempre adaptados à realidade da situação-alvo. Nesse caso, esse professor entendeu por bem criar um plano de exportação que pudesse atender às necessidades de um aluno em formação para ser um negociador internacional.

Após compreendermos que quase todos os professores também atuam como profissionais de LinFE, conforme os aspectos descritos no quadro 5, cabe averiguar se eles também adotam materiais autênticos da área dos negócios, por isso consta no questionário: *Há/houve a necessidade de UTILIZAÇÃO de MATERIAIS AUTÊNTICOS que atendesse às suas necessidades como professor(a) e/ou a de seus alunos como futuros negociadores? Descreva.*

**P.E. 1:** Sim. Utilização de materiais autênticos que atendam às tarefas comunicativas e projetos voltados especificamente ao desenvolvimento das atividades comunicativas pretendidas e voltadas para a negociação de contratos de exportação e importação, por exemplo.

**P.E. 2:** Sempre utilizo materiais autênticos em sala, desde vídeos preparados para fomentar o desenvolvimento de empresas de países de língua espanhola, guias preparados por órgãos do governo para este fim e legislação específica da área de negócios.

**P.F. 1:** Os artigos de revistas francesas de negócios que apresentam casos de marketing internacional, estratégias de internacionalização... que servem como assuntos de discussão, exemplos concretos/reais do mundo dos negócios.

**P.I. 2:** Sim, os materiais eram exclusivamente autênticos.

**P.I. 3:** Sim. Leitura e discussão de conteúdos de websites para negociadores, leitura de artigos científicos e produção de resenhas críticas, trabalho com áudio e vídeo (filmes, documentários, canções).

Vale salientar que os materiais autênticos são materiais que, conforme a análise de necessidades aplicada no início do curso, serão trabalhados com maior ou menor ênfase nas habilidades linguísticas e dinâmicas em sala de aula, sempre quando o profissional de LinFE entender ser necessário.

Todos os professores no decorrer do questionário afirmaram que utilizaram-se de materiais autênticos em suas aulas de LinFE. Alguns professores utilizaram tais materiais como apoio ao conteúdo ensinado, outros como material principal na programação do curso.

Na respostas analisadas acima, os professores exemplificaram os materiais autênticos utilizados, sendo materiais em áudio e vídeo ou em texto escrito.

#### **4.2.8. Do questionamento sobre as aulas para fins gerais e sua metodologia**

Ao final do questionário, mais duas questões foram indagadas, a penúltima delas tem a ver com a formação dos alunos ao longo do curso.

Os alunos estão em um bacharelado que visa a formação de um negociador internacional, porém, não adota uma especificidade tal, a ponto de o aluno saber em qual área da negociação deverá “obrigatoriamente” atuar, pois a formação é de um bacharel capaz de atuar como negociador em âmbito internacional nas mais diversas áreas possíveis. Com isso, o ensino de língua estrangeira também é influenciado por essa postura, uma vez que as disciplinas ligadas ao ensino de idiomas (espanhol, francês e inglês) estão no centro da grade curricular desta graduação.

Portanto, entender como realiza-se o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras ao longo do curso é o objetivo da questão a seguir: *Antes de o aluno no LEA-NI da UFPB iniciar os estudos em línguas para fins de negócios, de turismo ou jurídicos, ele estuda a priori por quatro semestres as mesmas línguas em contextos para fins gerais. Já há a inserção de materiais didáticos, autorais ou autênticos, unidades específicas, temas, módulos ou aulas para fins específicos? Descreva.*

**P.E. 1:** Sim. Materiais didáticos voltados para atividades comunicativas e de negociação que integrem as habilidades linguísticas pretendidas em seu momento.

**P.E. 2:** Utilizamos um método que é destinado ao mundo do trabalho, e que, portanto, já nos dá o caráter aplicado do idioma. No geral, o pedido dos alunos é no sentido contrário, o de incluir nas aulas materiais não destinados a aulas de fins específicos.

**P.F. 1:** Sim, os manuais adotados desde 2015 estão voltados para situações de trabalho dentro de empresas.

**P.I. 1:** Nas disciplinas que ministrei, mesmo antes da disciplina específica de *Business English*, escolhemos e adaptamos material de livro voltado para a área de *Business*, apesar de a orientação das 4 primeiras disciplinas de língua ser para inglês geral. Compreendemos, à época, que seria importante o contato com o contexto de *Business* (em termos de vocabulário, funções linguísticas, contextos de atuação, gêneros produzidos nessa esfera, tanto oralmente como por escrito etc.) desde o início, para que os alunos, ao chegarem na disciplina de *Business*, pudessem aprofundar seus conhecimentos em áreas em que sentissem mais necessidade e pudessem discutir outros aspectos.

**P.I. 2:** Sim há, pois esses quatro semestres são de GBE [*General Business English*] e não totalmente gerais

**P.I. 3:** Em língua inglesa, o aluno estuda *Business English* desde o primeiro semestre, a partir de quando materiais autênticos lhe são apresentados.

Ambos os professores de língua espanhola afirmam adotar um material didático para fins específicos já nos níveis elementares do idioma, caracterizando-se assim não mais o ensino de línguas para fins gerais, mas LinFE. Contudo, o P.E. 2 afirma que os alunos entendem ser melhor para eles o ensino de espanhol para fins gerais. Seria, portanto, por uma carência de aspectos linguístico-culturais presentes em línguas para fins gerais?

O professores seguintes (P.F. 1, P.I. 1 e P.I. 2) também afirmam que o ensino nos quatro primeiros semestres são em contexto para fins de negócios em ambos os idiomas lecionados (francês e inglês).

O P.I. 2 cita um ponto importante no ensino-aprendizagem de LinFE no LEA-NI: o ensino de inglês para fins gerais de negócios ou *General Business English*. Portanto, posso entender que a mesma abordagem é dada nas línguas espanhola e francesa, pois os materiais didáticos adotados são os que estão disponíveis no mercado, ou seja, destinados a áreas específicas para profissionais sem um posto de trabalho definido, neste caso, negociadores internacionais em formação.

#### **4.2.9. Da disposição de outros questionamentos importantes**

Por entender que todo questionário é limitado por ser previamente estruturado sem espaços para maiores modificações, diferentemente do que podem ocorrer em outros métodos de levantamento de dados como a entrevista, indaguei aos professores se eles tinham algum outro aspecto de LinFE que deveria ser mencionado no *survey*.

Como resultado, quatro professores responderam o questionamento: *Acredita ser pertinente do seu ponto de vista como profissional na área de LinFE adicionar algum outro ponto não abordado neste questionário? Qual?*



**P.E. 1:** Sim. Levantar as necessidades comunicativas dos alunos e também as necessidades comunicativas do mercado profissional de interesse.

**P.E. 2:** Talvez fosse interessante checar se o professor teve formação para a sala de aula de língua estrangeira para fins específicos antes de iniciar sua atuação.

**P.F. 1:** A dificuldade de encontrar profissionais da área que nos auxiliem na busca por documentos autênticos que sejam colaboradores com nossa prática.

**P.I. 3:** Sim. Infraestrutura específica nas salas de aula para o ensino de línguas estrangeiras, como projetor, computador, sistema de som já instalados, enriqueceriam e otimizariam o tempo de aula.

Os quatro professores abordam assuntos quase que distintos na sua essência, porém de igual importância para uma pesquisa em LinFE.

O P.E. 1 sugere a análise de necessidades comunicativas tanto dos alunos no LEA-NI, quanto da situação-alvo destes. Entretanto, exponho dois obstáculos que enfrento se eu considerar e tentar realizar o que ele cita. Primeiro, esta pesquisa é preliminar; segundo, tive que me ater a avaliar o contexto de línguas para fins de negócios no LEA-NI e a estruturação de tais cursos, sem contemplar especificamente as necessidades dos alunos e a situação-alvo no mercado de trabalho o que ocasionaria em uma mudança de foco na pesquisa.

O P.E. 2 faz a sugestão de investigar a formação do professor de línguas e a sua preparação acadêmica para o contexto da sala de aula em LinFE. Embora, não tenha mencionada no questionário, fiz esta intervenção no referencial teórico ao citar Vian Júnior (2015) o qual ilustra em seu texto a formação inicial do professor de línguas. Este professor em formação, por sua vez, muito provavelmente não terá ao longo da sua carreira acadêmica universitária vivência suficiente na área de LinFE, pois o próprio autor evidencia que, hoje em dia, há uma produção literária escassa na área de LinFE, além do fato de que o professor de LinFE é um professor de línguas para fins gerais que foi confrontado com a realidade de ensinar línguas para um fim específico (VIAN JÚNIOR, 2015).

O P.F. 1 evidencia um dos inconvenientes que todos os profissionais de LinFE podem ter ao longo da sua carreira: a dificuldade de colaboradores para sua atuação como professor/profissional de LinFE.

Mais uma vez o questionário mostrou-se limitado para uma pesquisa que pode ter uma amplitude muito mais larga, contudo, apresento este professor de LinFE no quadro 6 por meio de Dudley-Evans e St. John (1998), sendo ele um profissional multifacetado que pode assumir o papel em pelo menos algumas funções, a saber: professor, designer de cursos e produtor de materiais, colaborador, pesquisador e avaliador.

O P.I. 3 apresenta a questão da infraestrutura e a sala de aula, um ponto não mencionado neste trabalho e nem na literatura consultada de forma explícita, porém, de igual importância para todo professor de línguas, o qual deve lidar com a estrutura a sua volta como meio facilitador ou não para execução do seu trabalho.

De forma geral, posso dizer que todos os professores propõem assuntos passíveis de serem levados para maiores investigações em futuras pesquisas que eu ou qualquer outra pessoa possa desenvolver, dada a importância para a área do ensino de línguas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações finais, abordo de forma geral todos os aspectos tratados neste trabalho sobre LinFE, além de relacioná-los aos questionamentos e objetivos propostos no início. De igual modo, exponho as contribuições e possíveis pesquisas futuras que este trabalho pode proporcionar.

Entendo que a intenção desta monografia também é tratar da análise teórica do ensino-aprendizagem de LinFE e de características subjacentes a esta abordagem, por isso a importância do referencial teórico abordado no capítulo 2. Ainda que seja razoavelmente extenso em seu conteúdo, mostrou-se útil ao longo do trabalho, pois ele interagiu com o capítulo 4, comunicando-se com o que foi exposto pelos alunos e professores nos questionários aplicados.

LinFE apresentou ser um campo fértil para pesquisas, pois dele podem ser tratados diferentes aspectos, neste caso, por exemplo, abordei apenas uma faceta que é o ensino de línguas para fins de negócios, de forma que não se esgotou frente à quantidade de conteúdos que há nesta área.

Após a análise teórica, apresentei os resultados advindos de dois questionários: uma análise geral das necessidades dos alunos no LEA-NI da UFPB, além de um questionário a fim de averiguar a estruturação dos cursos de línguas aplicadas aos negócios.

A partir de ambos os questionários pude cumprir todos os objetivos desta pesquisa: i) realizei um levantamento de dados e uma análise das necessidades em línguas para fins de negócios dos alunos no LEA-NI; ii) alcancei e visualizei, de forma geral, a estrutura didática dos cursos de línguas estrangeiras para fins de negócios, nesta graduação, por meio dos questionários e resultados junto aos professores; iii) avaliei a estrutura dos cursos de LinFE na área dos negócios e verifiquei alguns efeitos sobre o negociador internacional em formação no curso.

Ao concluir os objetivos específicos desta pesquisa, pude confirmar suas hipóteses iniciais. Primeiro, a análise de necessidades é realizada com os alunos por meio de todos os professores questionados. Ainda que de diferentes maneiras (questionários, entrevistas semiestruturadas, conversas informais, observação da situação-alvo, etc.), a averiguação toma lugar como o primeiro passo antes de começar um curso de LinFE, em especial, nos cursos de línguas para fins de negócios.

Segundo, as aulas de línguas aplicadas aos negócios no LEA-NI, de um modo geral, compreendem as quatro competências linguísticas (ainda que com ênfase em uma, em várias

ou em todas), além da competência comunicativa intercultural a qual deve fazer parte de todo negociador internacional. Além disto, as aulas abordam o conteúdo advindo da situação-alvo por meio de tais competências linguístico-comunicativas. Por consequência, ainda que no ensino-aprendizagem de línguas para fins gerais haja este mesmo tipo de competências, no ensino de línguas para fins de negócios elas são aplicadas à área de atuação futura dos aprendizes.

A terceira hipótese é confirmada, pois a sala de aula torna-se um ambiente contextualizador do mundo das negociações internacionais. Os professores aplicam em suas aulas materiais autênticos e/ou autorais relacionados ao mundo dos negócios, realizam a simulação-global como meio de atuação das práticas das habilidades linguístico-comunicativas, o ensino direto ou indireto das técnicas e metodologias encontradas nos exames de proficiência em língua aplicada aos negócios, entre outras práticas contextualizadoras.

Durante a pesquisa, encontrei limitações e possíveis continuções a este trabalho inicial. Devido ao tempo disponível para a execução desta monografia, entendi melhor aplicar questionários e não entrevistas semiestruturadas e a partir deles fazer a análise, contudo, como apresentei no capítulo 3, questionários têm vantagens e limitações.

Entre as limitações, percebi a subjetividade das respostas dos alunos ao responderem sobre o que pensavam dos seu níveis de conhecimentos em línguas estrangeiras baseados no que acreditam ser correto, sem necessariamente basear-se por meio de métodos objetivos, como por exemplo, o seu resultado advindo de um exame internacional.

Outra limitação que encontrei foi não poder auxiliar o “informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas” (GIL, 2012, p. 122), pois algumas respostas não atenderam satisfatoriamente às instruções indicadas, por exemplo, na extensão e descrição das perguntas no questionário dos professores.

Todavia, a pesquisa mostrou-se com resultados positivos permeados em todos os capítulos aqui desenvolvidos. Para alguns, algumas “pontas soltas” podem ser percebidas, mas elas apenas indicam que pode haver continuções deste conteúdo que aparentemente não foi aprofundado.

Esta monografia pretende oferecer à Linguística Aplicada, e mais especificamente ao campo de atuação do Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos, duas contribuições realizadas ao longo deste trabalho.

Primeiramente, ofereço uma “conversa teórica” entre autores que abordam LinFE, porém *a priori* nunca tiveram suas falas convergidas em um só trabalho. No capítulo 2, os diversos assuntos relacionados ao ensino de idiomas para fins específicos foram discutidos por

meio de autores da língua espanhola (BELTRÁN, 2004; CALVI, 2003; PUCH, 2004; SÁNCHEZ, 2009, entre outros), da língua francesa (CARRAS et al, 2007; MERCELOT, 2006; MANGIANTE e PARPETTE, 2004; MOURLHON-DALLIES, 2008, entre outros), da língua inglesa (BASTURKMEN, 2006; DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1998; HUTCHINSON e WATERS, 1987 e SWALES, 1985), e língua portuguesa (CELANI, 2009; ONODERA, 2015; RAMOS, 2008; VIAN JÚNIOR, 2015, entre outros).

Uma vez que faço uma análise da estruturação de cursos para fins de negócios em quatro línguas, foi necessário aplicar os teóricos advindos destes idiomas. Ainda que tenha encontrado aparentes divergências, todos eles podem sim serem entendidos como autores que falam de LinFE homogeneamente.

A segunda contribuição que faço advém da ajuda dos informantes desta pesquisa: os alunos em formação e os professores que lecionam ou lecionaram no LEA-NI da UFPB. Por meio das respostas, pude apresentar a realidade atual neste bacharelado. Foi exposta a realidade sociocultural e linguístico-comunicativa dos alunos neste curso, além de adentrar e apresentar como os professores atendem as necessidades de seus aprendizes de forma que estes possam atuar como negociadores multilíngues.

Além das contribuições à Linguística Aplicada, também ofereço uma colaboração ao bacharelado em LEA-NI presente no Brasil. Tendo em vista que há poucas graduações que oferecem essa formação, apresento por meio deste trabalho, um panorama de uma realidade local, entretanto, de igual importância para a continua construção dessa graduação em território nacional.

Desse modo, concluo que considero satisfatório todo o desenvolvimento desta pesquisa, seja por meio do referencial teórico, seja pela execução da análise e discussão dos resultados obtidos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTURKMEN, Helen. **Ideas and Options in English for Specific Purposes**. Nova York: Routledge, 2006.

BELTRÁN, Blanca Aguirre. La enseñanza del español con fines profesionales. In: LOBATO, Jesus Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (Org.). **Vademécum para la formación de profesores**. Madri: SGEL, 2004. p. 1109-1128.

CALVI, Maria Vittoria. El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos. In: **II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos**, 2003, Amsterdam. Atas. Amsterdam: Instituto Cervantes, 2003. p. 107-122. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/02/cvc\\_ciefe\\_02\\_0010.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0010.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2017.

CARTON, Francis. Des langues de spécialité au français à objectif spécifique. In: BERTRAND, Olivier; SCHAFFNER, Isabelle (Org.). **Le français de spécialité: enjeux culturels et linguistiques**. Paris: Éditions de l'École Polytechnique, 2008. p. 39-47.

CARRAS, Catherine et al. **Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue**. Paris: CLE International, 2007.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, Maria Antonieta Alba; FREIRE, Maximina Maria; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Org.). **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-31.

CONSEIL DE L'EUROPE. Division des Politiques Linguistiques. **Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer**. Paris: Éditions Didier, 2001.

DAMETTE, Éliane. **Didactique du français juridique: français langue étrangère à visée professionnelle**. Paris: L'Harmattan, 2007.

DUDLEY-EVANS, Tony; ST JOHN, Maggie Jo. **Developments in ESP: a multi-disciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ESCH, Edith. **Qu'est ce que les langues de spécialité ont de si spécial?** Université Nancy 2: Mélanges CRAPEL, 1978.

GARCÍA-ROMEY, Juan. Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos. In: **III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos**, 2006, Utrecht. Atas. Utrecht: Instituto Cervantes, 2006. p. 145-161. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/03/cvc\\_ciefe\\_03\\_0014.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0014.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GUIMARÃES, Renata Mourão. O Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) no Brasil e no Mundo: Ontem e Hoje. **Revista HELB**. Brasília, v. 8, n. 8, jan. 2014. Disponível em: <[http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=227:o-ensino-de-linguas-para-fins-especificos-elfe-no-brasil-e-no-mundo-ontem-e-hoje&catid=1118:ano-8-no-8-12014&Itemid=19](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=227:o-ensino-de-linguas-para-fins-especificos-elfe-no-brasil-e-no-mundo-ontem-e-hoje&catid=1118:ano-8-no-8-12014&Itemid=19)>. Acesso em: 22 nov 2016.

HODEL, Hans-Peter. **Le Cadre européen commun de référence pour les langues: activités, compétences, niveaux**. Programme à moyen terme du CELV 2004 – 2007: former les enseignants à l'utilisation du Portfolio Européen des Langues. Disponível em: <[http://archive.ecml.at/mtp2/Elp\\_tt/Results/DM\\_layout/00\\_10/03/03%20CEF%20text%20F.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/00_10/03/03%20CEF%20text%20F.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2017.

HOLTZER, Gisèle. Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques: histoire des notions et des pratiques. In: **De la langue aux métiers**. Le français dans le monde, Recherches et applications. Paris: CLE international et FIPF, 2004. p. 8-24.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for specific purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LONG, Michael H. Español para fines específicos: ¿textos o tareas? In: **II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos**, 2003, Amsterdam. Atas. Amsterdam: Instituto Cervantes, 2003. p. 15-39. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/02/cvc\\_ciefe\\_02\\_0006.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0006.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2017.

MANGIANTE, Jean-Marc. Des référentiels de compétences en français à visée professionnelle : des outils pour concevoir des formations pour publics spécifiques. In: BERTRAND, Olivier; SCHAFFNER, Isabelle (Org.). **Le français de spécialité: enjeux culturels et linguistiques**. Paris: Éditions de l'École Polytechnique, 2008. p. 83-92.

\_\_\_\_\_. La grammaire en Français sur Objectif Spécific (FOS): une place, une rôle et une demarche différents? In: GOES, Jan; SFAR, Inès. **La grammaire en FLE/FLS. Quels saviors pour quells enseignements?** Le français dans le monde, Recherches et applications, v. 57. Paris: FIPF e CLE International, 2015. p. 96-107.

MANGIANTE, Jean-Marc; PARPETTE, Chantal. **Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours.** Paris: Hachette, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

\_\_\_\_\_. **Técnicas de pesquisa.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MARTINELLI, Dante P.; VENTURA, Carla A. A.; MACHADO, Juliano R. **Negociação internacional.** 1. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MELTING POT. In: **Cambridge Dictionary Online.** Cambridge: Cambridge University Press, 2017. Disponível em: <http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/melting-pot>. Acesso em: 24 abr. 2017.

MERCELOT, Gérard. **Négociations commerciales et objectifs spécifiques: de la description à l'enseignement des interactions orales professionnelles.** Bern: Peter Lang, 2006.

MOURLHON-DALLIES, F. **Enseigner une langue à des fins professionnelles.** Paris: Éditions Didier, 2008.

ONODERA, Jorge. Análise de necessidades em inglês para negócios. In: LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de; FISCHER, Cynthia Regina; GAZOTTI-VALLIM, Maria Aparecida (Org.). **Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos.** Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 323-345.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais – LEA.** João Pessoa: UFPB, 2008. 33 p.

PUCH, José María de Tomás. La enseñanza del español comercial. In: LOBATO, Jesus Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (Org.). **Vademécum para la formación de profesores.** Madri: SGEL, 2004. p. 1149-1163.



RAMOS, R. C. G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (Ed.). **English for Academic and Specific Purposes in Developing, Emerging and Least Developed Countries**. University of Kent: Canterbury, 2008.

ROSSINI, Adriana Marroni Z. P.; BELMONTE, Juliana. Panorama do Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos: histórico, mitos e tendências. In: LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de; FISCHER, Cynthia Regina; GAZOTTI-VALLIM, Maria Aparecida (Org.). **Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: *Festschrift* para Rosinda Ramos**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 347-359.

SÁNCHEZ, Josefa Gómez de Enterría. **El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje**. Madrid: Arco, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SNAUWAERT, Erwin; VANOVERBERGHE, Franciska. Introducir la competencia intercultural en el currículo de empresariales mediante tebeos: para “poder ganar dinero” hay que “saber perder tiempo”. In: **III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos**, 2006, Utrecht. Atas. Utrecht: Instituto Cervantes, 2006. p. 179-189. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/03/cvc\\_ciefe\\_03\\_0016.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0016.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2017.

SWALES, John. **Episodes in ESP: a source and reference book on the development of English for science and technology**. Oxford: Pergamon Press, 1985.

THOMPSON, Leigh L. **O negociador**. Tradução de Carlos Tasso Eira de Aquino. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VIAN JÚNIOR, Orlando. A formação inicial do professor de inglês para fins específicos. In: LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de; FISCHER, Cynthia Regina; GAZOTTI-VALLIM, Maria Aparecida (Org.). **Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: *Festschrift* para Rosinda Ramos**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 187-208.

ZÚÑIGA, Marisol Villarrubia. Español para fines específicos: el marco para la elaboración de un curso de español de los negocios. In: **XLI Congreso Internacional de la Asociación**

**Europea de Profesores de Español**, 2006, Málaga. Atas. Málaga: Instituto Cervantes, 2006.  
p. 189-199. Disponível em:  
<[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_41/congreso\\_41\\_18.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_41/congreso_41_18.pdf)  
>. Acesso em: 31 mar. 2017.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Questionário para os professores



**Universidade Federal da Paraíba**  
**Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes**  
**Departamento de Mediações Interculturais**  
**Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às**  
**Negociações Internacionais**



O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo *“Línguas para fins específicos: uma análise da construção dos cursos de línguas estrangeiras para fins de negócios no bacharelado em LEA-NI da UFPB”*, a ser desenvolvida por Pedro Paulo N. da Silva sob orientação da Profa. Dra. Kátia Ferreira Fraga. Sua privacidade será respeitada durante toda a construção desta pesquisa, pois a intenção é somente de responder aos questionamentos levantados para a construção deste trabalho. Portanto, com sua permissão autoriza-se o uso das suas respostas para os fins desta pesquisa, sendo seu uso restrito a ela.

João Pessoa, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /2017.

---

Assinatura do(a) Participante

1. Formação profissional
  - 1.1. Qual sua atual formação acadêmica? Algo está em andamento?
2. Atuação profissional
  - 2.1. Qual sua atual atuação profissional?
  - 2.2. Já trabalhou com ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos antes de atuar no LEA-NI da UFPB? Descreva.
  - 2.3. Já trabalhou com ensino-aprendizagem de línguas para fins de negócios antes de atuar no LEA-NI da UFPB? Descreva.
3. Realização de análise de necessidades

- 3.1. Você realiza/realizou a análise de necessidades com relação à Abordagem Instrumental descrita por diversos autores da área em suas aulas de línguas para fins específicos no LEA-NI na UFPB? Como se deu essa análise de necessidades? Descreva.
4. Papel das habilidades linguísticas em LinFE
  - 4.1. Qual o papel da habilidade em PRODUÇÃO ESCRITA em suas aulas de línguas para fins de negócios? Descreva como se dá/deu e qual a importância a partir do seu ponto de vista acadêmico.
  - 4.2. Qual o papel da habilidade em COMPREENSÃO ESCRITA em suas aulas de línguas para fins de negócios? Descreva como se dá/deu e qual a importância a partir do seu ponto de vista acadêmico.
  - 4.3. Qual o papel da habilidade em PRODUÇÃO ORAL em suas aulas de línguas para fins de negócios? Descreva como se dá/deu e qual a importância a partir do seu ponto de vista acadêmico.
  - 4.4. Qual o papel da habilidade em COMPREENSÃO ORAL em suas aulas de línguas para fins de negócios? Descreva como se dá/deu e qual a importância a partir do seu ponto de vista acadêmico.
5. Papel da gramática e dos aspectos socioculturais em LinFE
  - 5.1. Qual o papel da GRAMÁTICA em suas aulas de línguas para fins específicos na área dos negócios? Descreva como se dá/deu e qual a importância a partir do seu ponto de vista acadêmico.
  - 5.2. Qual o papel dos ASPECTOS SOCIOCULTURAIS, POLÍTICOS E ECONÔMICOS em suas aulas de línguas para fins de negócios? Descreva como se dá/deu e qual a importância a partir do seu ponto de vista acadêmico.
6. Preparação para os certificados de proficiência em língua estrangeira para negócios
  - 6.1. Há/houve alguma preparação ou introdução aos certificados de proficiência em língua estrangeira para negócios do idioma ensinado em sua sala de aula? Esse processo se dá/deu de alguma forma no processo de ensino-aprendizagem? Se utiliza/utilizou de algum material para esse fim ou desse fim? Descreva.
7. Material didático adotado
  - 7.1. Algum material didático específico é/foi adotado em suas aulas de línguas para fins específicos na área dos negócios? Quais? Por quê?
8. Construção de materiais autorais e utilização de materiais autênticos

- 8.1. Há/houve a necessidade de CONSTRUÇÃO ou UTILIZAÇÃO de um MATERIAL AUTORAL ou de alguma unidade didática que atendesse às suas necessidades como professor(a) e/ou a de seus alunos como futuros negociadores? Descreva.
- 8.2. Há/houve a necessidade de UTILIZAÇÃO de MATERIAIS AUTÊNTICOS que atendesse às suas necessidades como professor(a) e/ou a de seus alunos como futuros negociadores? Descreva.
9. Aula de língua estrangeira para fins gerais
  - 9.1. Antes do aluno no LEA-NI da UFPB iniciar os estudos em línguas para fins de negócios, de turismo ou jurídicos, ele estuda *a priori* por quatro semestres as mesmas línguas em contextos para fins gerais. Já há a inserção de materiais didáticos, autorais ou autênticos, unidades específicas, temas, módulos ou aulas para fins específicos? Descreva.
10. Acredita ser pertinente do seu ponto de vista como profissional na área de LinFE adicionar algum outro ponto não abordado neste questionário? Qual?

## APÊNDICE B – Questionário para os alunos



**Universidade Federal da Paraíba**  
**Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes**  
**Departamento de Mediações Interculturais**  
**Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às**  
**Negociações Internacionais**



Esta pesquisa é parte do trabalho de conclusão de curso do aluno Pedro Paulo N. da Silva intitulada provisoriamente de “Línguas para fins específicos: uma análise da estruturação dos cursos de línguas estrangeiras para negócios no bacharelado em LEA-NI da UFPB”.

A sua colaboração é importante, pois contribuirá para responder um dos questionamentos da pesquisa a ser elaborada: **quais são as suas necessidades, lacunas e desejos com relação ao seu ensino-aprendizado em línguas estrangeiras para negócios (espanhol, francês e inglês) no LEA-NI da UFPB?**

**1. Idade:**

---

**2. Sexo:**

---

**3. Nacionalidade:**

---

**4. Atual período letivo no curso LEA-NI/UFPB:**

---

**5. Para que as línguas para negócios são necessárias para você?**

- a) Obrigatoriedade no curso LEA-NI
- b) Trabalho
- c) Status ou curriculum
- d) Exames internacionais como o BULATS (inglês) ou CFP (francês)
- e) Promoção no emprego
- f) Outro: \_\_\_\_\_

**6. Como as línguas para negócios serão utilizadas por você?**

- a) Na fala
- b) Na escrita
- c) Na escuta
- d) Na leitura
- e) Na tradução e/ou interpretação

**7. Quais as áreas serão/deverão ser utilizadas e/ou estudadas na sua concepção?**

- a) Comércio internacional
- b) Negociações internacionais diversas em órgãos privados
- c) Negociações internacionais diversas em órgãos públicos
- d) Outra: \_\_\_\_\_

**8. Com quem as línguas para negócios serão utilizadas por você?**

- a) Com nativos dessas línguas residentes no Brasil
- b) Com nativos dessas línguas residentes em seus países
- c) Não-nativos residentes no Brasil
- d) Não-nativos residentes em outros países
- e) Outros: \_\_\_\_\_

**9. Onde as línguas para negócios serão utilizadas por você?**

- a) Em empresas privadas internacionais no Brasil
- b) Em órgãos públicos internacionais no Brasil

- c) Em empresas privadas internacionais no exterior
- d) Em órgãos públicos internacionais no exterior
- e) Outro: \_\_\_\_\_

**10. Qual o seu nível atual de conhecimento em espanhol?**

- a) A1/A2: básico a elementar
- b) B1/B2: pré-intermediário a pós-intermediário
- c) C1/C2: avançado a proficiente

**11. Qual o seu nível atual de conhecimento em francês?**

- a) A1/A2: básico a elementar
- b) B1/B2: pré-intermediário a pós-intermediário
- c) C1/C2: avançado a proficiente

**12. Qual o seu nível atual de conhecimento em inglês?**

- a) A1/A2: básico a elementar
- b) B1/B2: pré-intermediário a pós-intermediário
- c) C1/C2: avançado a proficiente

**13. Qual o seu atual nível no conhecimento sociopolítico e cultural dos países de língua espanhola?**

( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim

**14. Qual o seu nível atual de conhecimento sociopolítico e cultural dos países de língua francesa?**

( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim

**15. Qual o seu nível atual de conhecimento sociopolítico e cultural dos países de língua inglesa?**

( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim

**16. Você acredita ser necessário estudar língua para fins específicos, neste caso, línguas para negócios?**

- a) Sim, muito
- b) Sim, pouco
- c) Indiferente
- d) Não

**17. O que espera alcançar com o estudo de línguas para negócios?**

- a) Conhecimentos básicos nas línguas estudadas

- b) Conhecimentos intermediários nas línguas estudadas

- c) Conhecimentos avançados nas línguas estudadas

- d) Conhecimentos sociopolítico e culturais dos países das línguas estudadas

- e) Conhecimentos econômicos e financeiros dos países das línguas estudadas

- f) Outro: \_\_\_\_\_

**18. Caso já esteja trabalhando, você atua como negociador em sua profissão?**

- a) Sim
- b) Não

**19. Caso tenha respondido sim, explique sua função.**

---

**20. Caso tenha respondido sim na questão 18, utiliza alguma língua estrangeira?**

---

## ANEXOS

### ANEXO A – Declaração de autenticidade do trabalho de conclusão de curso



UFPB - Universidade Federal da Paraíba  
 PRG - Pró-Reitora de Graduação  
 CCHLA - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
 DMI - Departamento de Mediações Interculturais  
 LEA-NI – Curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às  
 Negociações Internacionais  
 Disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso



### DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Eu, PEDRO PAULO NUNES DA SILVA, estudante do Curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais, da Universidade Federal da Paraíba, matrícula nº11317497, declaro ter pleno conhecimento do Regulamento de Trabalho de Conclusão de Curso, bem como, das regras referentes ao seu desenvolvimento e demais regras, regulamentos e Leis que regem o trabalho de conclusão do curso e os direitos autorais.

Atesto que o presente Trabalho, intitulado **LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DOS CURSOS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA FINS DE NEGÓCIOS NO BACHARELADO EM LEA-NI DA UFPB** é de minha autoria, estando eu ciente de que poderei sofrer sanções, a qualquer tempo, nas esferas acadêmica, administrativa, civil e penal, caso seja comprovado cópia e/ou aquisição de trabalhos de terceiros, além do prejuízo de medidas de caráter educacional, como a reprovação do componente curricular (disciplina), o que impedirá a obtenção do Diploma de Conclusão do Curso de Graduação ou a sua respectiva cassação.

Sendo o que tinha a atestar, afirmo que o presente é verdadeiro e dou fé.

João Pessoa, 29 de maio de 2017.

---

Assinatura do Estudante